



C 21783 F

das Schullandheim

FACHZEITSCHRIFT FÜR SCHULLANDHEIMPÄDAGOGIK

Theater und darstellendes Spiel

Theoretische Einführung –
Berichte aus der Praxis

Neuer Modellversuch

Ausländische und deutsche
Schüler gemeinsam
im Schullandheim

Schullandheim früher und heute

Wandel oder Kontinuität?



Verband Deutscher Schullandheime e. V.
3. Vierteljahr 1983 — Heft 127

ISSN - 0724 - 5262



VERBAND DEUTSCHER SCHULLANDHEIME E. V.

Geschäftsstelle: Postfach 11 27, 2390 Flensburg

Mitglieder- verzeichnis 1983

Das neue Mitgliederverzeichnis aller Schullandheime der Landesverbände – Bettenzahl, Anschrift, Telefon – erhalten Sie für DM 6,- bei der Geschäftsstelle.

Das Mitgliederverzeichnis ist eine gute Hilfe, schnell für den nächsten Klassenaufenthalt das geeignete Heim zu finden.

„Das Schullandheim“ ist die Fachzeitschrift des Verbandes Deutscher Schullandheime.

Verlag und Herausgeber: Verband Deutscher Schullandheime e. V., Mendelssohnstraße 86, 2000 Hamburg 50.

Bestellungen und Zuschriften an
Geschäftsstelle des Verbandes, Postfach 1127, 2390 Flensburg.

Redaktion: Jens Fischer, Sigrid Hobel, Gabriele Ludwig, Jürgen Stammberger, Heinrich Thies, Bernd Wollenweber.

Anschrift der Redaktion: Jürgen Stammberger, Am Weinberg 8, 8501 Schwaig 2.

Anzeigenwerbung: über Geschäftsstelle des Verbandes, Postfach 1127, 2390 Flensburg, Tel. (04 61) 1 79 11.

Postverlagsort Hamburg

„Das Schullandheim“ erscheint vierteljährlich, und zwar am 15. 2., 15. 5., 15. 8., 15. 11. Preis DM 2,50 pro Heft.

Druck: Druckerei und Verlag Hans Krohn, Wertstraße 180, 2800 Bremen 21

Die Beiträge dieses Heftes sind auf honorarfreier Basis erschienen; ebenso ist die Redaktion ehrenamtlich.

Die namentlich gekennzeichneten Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers oder der Schriftleitung wieder.

ISSN - 0724 - 5262

IN DIESEM HEFT

Einführung	Die Beiträge dieser Ausgabe im Überblick	2-3
Nachruf	Nachruf auf Hans Schenk	4-6
Schullandheimpädagogik	Schullandheim früher und heute	7-9
	Schullandheimaufenthalte 1920 - 1950 - 1980	10-11
Modellversuch	Modellversuch „Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“	13-22
Berufliche Bildung und Schullandheim	Sozial- und freizeitpädagogische Maßnahmen in einem Industriebetrieb	24-25
	MBSE-Kurse im Schullandheim	26-28
Kunst, Theater, Schullandheim	Wozu spielen – wozu Theater spielen?	35-37
	„Robinson Crusoe im Schullandheim“	38-40
	„Szenisches Spiel“ im Schullandheim	42-49
Natur und Schullandheim	Wenn „Stadtkinder“ ins Schullandheim fahren	50-57
	Ein Zwerg unter den Sträuchern, das Heidekraut	58-63
Freizeit im Schullandheim	Diskotheek im Schullandheim – eine sinnvolle Freizeitveranstaltung?	65-71

Lieber Leser!

Können wir eigentlich von der Schullandheimbewegung sprechen? Sind es nicht viele verschiedene, oft gegensätzlich ausgerichtete Bewegungen? Da finden sich höchst unterschiedliche Vorstellungen über die pädagogische Bedeutung des Schullandheims, über seinen bildungspolitischen Stellenwert, über organisatorische, rechtliche oder finanzielle Fragen. Da verlaufen Grenzlinien zwischen „Älteren“ und „Jüngeren“, „Theoretikern“ und „Praktikern“, „Funktionären“ und „Lehrern“, die Aufenthalte durchführen, verschiedenen politischen Richtungen, die auf das „Pädagogische“ durchschlagen, „Konservativen“ und „Fortschrittlichen“, den einzelnen Landesverbänden oder zwischen Landesverband und Bundesverband. Ein vielfarbiges Bild voller Widersprüche bietet sich unseren Augen.

Das Bild zeigt jedoch nur die eine „Wahrheit“. So ungenau es sein mag, von der Schullandheimbewegung zu sprechen, so genau wissen wir, spüren wir, daß etwas diese Bewegung zusammenhält, ihr einen Sinn gibt. Aber worin besteht der Sinn, der Kontinuität in der Geschichte gewährleistet, der Gemeinsamkeit im Widerstreit der Meinungen stiftet? Wo sind Verbindungslinien? Wenn ich die besonderen pädagogischen Merkmale des Schullandheims analysiere oder unser aller Interesse am „Wohl des Kindes“ betone, so ist dies zwar einleuchtend, klingt aber zu abgehoben, zu ausschließlich vom Verstand bestimmt. Vielleicht komme ich dem „Geheimnis“ näher, wenn ich die Fotografien in diesem Heft auf mich wirken lasse. Am ehesten finde ich wohl eine Antwort, wenn ich selbst an Schullandheimaufenthalten teilnehme. Nachdem ich viele gelungene Aufenthalte mit Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlichsten Alters, unterschiedlichster pädagogischer „Weltanschauung“ und unterschiedlichster politischer Richtung miterlebt habe, bin ich überzeugt, daß das Schullandheim aus seiner pädagogischen Wirklichkeit heraus nahezu zwangsläufig eine verbindende Ebene schafft, und wage keine vorschnelle und leichtfertige Aussage über den „guten“ Schullandheimaufenthalt zu treffen. Durch die konsensbildende Kraft der „pädagogischen Existenz“ des Schullandheims werden Widersprüche und Spannungen nicht zu unüberbrückbaren Gegensätzen, sondern sind Ausdruck anregender Vielfalt und Lebendigkeit.

Das Zusammenspiel zwischen Konsens und Kontinuität auf der einen und Widersprüchlichkeit und Wandel auf der anderen Seite spiegelt sich auch in den Beiträgen der Fachzeitschrift wider.

Ganz direkt wird es in dem Artikel von Sigrid Hobel angesprochen. Beim Betrachten eines Bildbandes, der auf anschauliche Weise über mehr als sechs Jahrzehnte Schullandheimarbeit informiert, drängt sich ihr vor allem die Frage nach der Kontinuität auf.

Der neue Modellversuch „Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“ reagiert auf ein sehr wichtiges gesellschaftliches und schulisches Problem. Unbestritten dürfte die Notwendigkeit dieses Modellversuchs sein. Auch über die besonders günstigen Bedingungen des Schullandheims, hier Hilfen zu geben, ist rasch Übereinstimmung zu erzielen. An der Frage jedoch, was denn nun „Integration“ heißen solle, und wie die Aufenthalte zu gestalten seien, werden sich heftige Diskussionen entzünden. Über den Modellversuch berichten Gudrun Wusterhausen und Jürgen Stammberger.

Wie die Beiträge von Gerhard Kochansky und Uwe Jacobs deutlich machen, werden auch mit Berufsschulklassen und berufsvorbereitenden Kursen Schullandheimaufenthalte durchgeführt. Hier fallen den Schullandheimen neue Aufgaben zu, die weniger schulpädagogischen, sondern vorwiegend sozial- und freizeitpädagogischen Charakter haben. Verändert sich mit derartigen Entwicklungen auch die Definition des Schullandheims als eines „schulischen Lernorts außerhalb der Schule“?

„Kunst, Theater, Schullandheim“. – Ein Bereich, der noch immer unterschätzt wird? Natürlich, kleine Theaterstücke, Musizieren oder kunsthandwerkliches Arbeiten sind heute wie früher Bestandteil vieler Schullandheimaufenthalte. Aber werden damit die sich bietenden Möglichkeiten ausgeschöpft? Gilt es nicht vielmehr, z. B. das Theaterspiel als ganzheitlich-integratives Medium für Unterricht und Erziehung im Schullandheim neu zu entdecken? Auf „Entdeckungsreise“ machen sich: Jens Fischer, Dietlind Gietzen/Hans-Christoph Mücke und Gabriele Ludwig/Heinrich Thies.

Das Thema „Natur und Umwelt“ ist dem Schullandheim „auf den Leib geschneidert“. Solange es Schullandheime gibt, haben sich Schulklassen damit beschäftigt. Willi Reins mittlerweile schon vertraut gewordene Beiträge (in dieser Ausgabe geht es um das Heidekraut) enthalten umfassende Informationen, die zur Grundausrüstung für den Naturkundeunterricht gehören, unabhängig von der spezifischen Zielsetzung. Bernd Wollenwebers Gedanken zu einer natur- und umweltorientierten Erziehung angesichts der „Naturferne“ auch vieler junger Menschen und vor dem Hintergrund der immer bedrohlicheren Umweltprobleme werden dagegen manchen Leser zum Widerspruch anregen.

„Disco-Veranstaltungen“ – eine modische Zeiterscheinung, deren pädagogischer Wert für das Schullandheim sehr zweifelhaft ist? Oder: „Volkstänze“ – ein pädagogisches Relikt aus früheren Zeiten mit allenfalls musealer Bedeutung, das keinen Schüler mehr hinter dem Ofen hervorlockt? Freude an der Bewegung – einzeln oder in der Gruppe –, jeder Schullandheimaufenthalt sollte dafür Raum lassen. Helge Jansen führt aus, wie eine „Disco“ als sinnvolle Freizeitveranstaltung möglich ist. Und wie steht es mit dem Volkstanz?

In einer Beilage zur Fachzeitschrift beschäftigt sich Jens Fischer mit der Frage nach Freiheit und Verantwortung in der technischen Kultur. Der Aufsatz führt uns nachdrücklich vor Augen, daß das Schullandheim nicht nur eine „pädagogische Angelegenheit“ ist, sondern es sich auch aus seiner Stellung in der jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Situation vergewissern muß. Welche Konsequenzen für die Schullandheimpädagogik sind daraus zu ziehen? Was können wir aus geschichtlichen Vergleichen (Kulturkritik um die Jahrhundertwende als ein wesentlicher Bedingungs- und Begründungsfaktor der Schullandheimbewegung) lernen?

Einerseits Konsens möglich zu machen, andererseits aber auch Vielfalt zu gewährleisten und Widersprüchlichkeit zuzulassen – dieser Aufgabe muß sich jeder stellen, der sich in der Schullandheimarbeit engagiert. Wenn ein Mensch verantwortlich und „mit dem Herzen“ über Jahrzehnte hinweg an der Spitze des Verbandes die Sache des Schullandheims „in Bewegung gehalten“ hat, dann muß dies ein Zeichen dafür sein, daß er auf ganz besondere Weise in seiner Person diesen Auftrag verkörpert hat. Den Nachruf auf Hans Schenk verfaßte Wolfgang Neckel.

Jürgen Stammberger

Hans Schenk †

Wir sind voll der Trauer und fassungslos, weil unser Freund Hans Schenk aus unserem Kreis scheiden mußte. Mancher von uns hat vielleicht vergessen, daß er vor einiger Zeit schon sehr krank gewesen ist. Umso bewundernswerter ist es, daß er sich dennoch in den letzten Jahren mit ganzer Kraft für unseren Verband eingesetzt hat. Über Jahrzehnte hinweg ist Hans Schenk seinem eigenen Schullandheim, dem Landesverband Hamburg und allen Schullandheimern in unserer Bundesrepublik verbunden gewesen. In jedem Gespräch wurde deutlich, wie sehr er für unsere Sache lebte, und jedes Gespräch mit ihm ist Gewinn gewesen. Deutlich wird erkennbar, daß Hans Schenk immer mehr gegeben hat, als daß er Ansprüche an andere Menschen stellte. Niemals hat er von anderen mehr verlangt oder erwartet, als er von sich selbst verlangte. Dieses gilt für die drei Bereiche, in denen er und für die er ganz aufging: für seine Familie, seine Frau, seine Kinder und Enkelkinder, für seine Schule Mendelssohnstraße in Hamburg und für seine Schullandheime in der Bundesrepublik. Er hatte schon vor dem letzten Krieg die Absicht geäußert, Lehrer zu werden und wurde es dann auch, als er nach dem Kriege aus der Gefangenschaft nach Hamburg zurückkehrte. Fast 30 Jahre lang ist er Schulleiter gewesen und, was sicherlich selten ist, er wurde Schulleiter noch bevor er sein 2. Lehrerexamen ablegte. Seinen Schülern und insbesondere den jüngeren Kollegen war er immer väterlicher Freund, wenngleich er, was zum guten Vater gehört, auch sehr energisch sein konnte.

Das Thema seiner Arbeit für die 2. Lehrerprüfung im Jahre 1949 lautete: „Das Schullandheim“ – Forderung und Erfüllung tatvoller Pädagogik. Schon dieses von ihm selbst gewählte Thema sagt vieles oder sogar alles über ihn aus.

Die Pädagogik im allgemeinen und die Pädagogik im Schullandheim war für ihn Forderung und Herausforderung, und sie zwang ihn, voller Tat zu sein: zielstrebig, zuverlässig und gewissenhaft. Unermüdlich hat er für die Kinder seiner Schule und für die ungezählten Kinder, die in unseren Heimen waren, gearbeitet, und wir müssen heute fragen, ob wir ihm nicht zuviel zugemutet haben. Bewundernswert war, daß er nie resignierte; immer war er voller Glauben und voller Hoffnung. Seinen letzten Beitrag



leistete er bei der Abfassung einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur pädagogischen Arbeit im Schullandheim. Zwei Tage vor seinem Tode hat der Schulausschuß der KMK diese Empfehlung nicht nur einstimmig beschlossen, er hat mich gebeten, allen Mitarbeitern in unseren Heimen, allen Kolleginnen und Kollegen für die unermüdliche Arbeit zu danken. Dieser Dank erreicht unseren Freund Hans Schenk zu einem Zeitpunkt, an dem wir seiner nur noch gedenken können.

Ein Wort fehlt noch aus dem Thema der Prüfungsarbeit, das Wort Erfüllung. Sein Leben war erfüllt durch sein Wirken für andere. Aber es war nicht nur die Arbeit, mit der er so vielen geholfen hat. Häufig war schon seine Anwesenheit hilfreich, weil er aus seiner tiefen religiösen Grundeinstellung heraus auch anderen half und neue Kraft gab.

Wenn ich ihm heute danke, dann in erster Linie dafür, daß er mir Freund war, und ich ihm Freund sein durfte. Die Freie und Hansestadt Hamburg schuldet ihm Dank für sein unermüdliches Tun als Lehrer und Schulleiter. Unser Dank als Schullandheimer kann nur darin bestehen, daß wir seiner nicht nur gedenken, sondern all unsere Kraft daran setzen, die von Hans Schenk über Jahrzehnte hinaus begleitete und befruchtete pädagogische Arbeit für die Kinder und Jugendlichen in unserer Bundesrepublik fortzusetzen.

Wolfgang Neckel

(Diese Rede wurde gehalten anläßlich der Beerdigung)

Wir haben Hans Schenk am 30. Juni 1983 unter Anteilnahme vieler Vertreter aus den Landesverbänden und der Schullandheimarbeit das letzte Geleit gegeben.

Sowohl bei der Familie als auch im Bundesvorstand gingen aus dem Bundesministerium, den Landesministerien, den Landesverbänden, aus befreundeten Verbänden und aus dem großen Kreis der Schullandheimer zahlreiche Teilnahmebekundungen und Würdigungen seines unermüdlichen Einsatzes für die gemeinsame Sache ein.

Schullandheim früher und heute

Gedanken über Wandel und Kontinuität in der Schullandheimarbeit beim Betrachten eines Bildbandes

Von Sigrid Hobel

„Auf der Höhe da droben – Erinnerungen an die Wegscheide“ heißt der Titel eines Bandes, der von Edmund Acker zusammengestellt wurde und 1983 im Verlag Orbensien erschien.¹⁾

Dieses Buch ist speziell „für die vielen Freunde der Wegscheide und alle jene, die eine Zeit dort verbracht haben“²⁾, verfaßt worden; es spiegelt eine Zeit, die vom 1. Weltkrieg bis in



die Gegenwart reicht, zugleich ist es aber ein Werk, das Geschichte und Grundzüge der Schullandheimarbeit – reich bebildert – vor Augen führt.

Worin unterscheidet sich ein heutiger Schullandheimaufenthalt von einem Aufenthalt, der 1923 oder 1953 stattgefunden hat? Welche Antworten gibt uns diese lebendige Dokumentation?

Ein eher oberflächliches Kriterium stellt die „Mode“ dar, auf deren charakteristische Ausprägung bereits im Band selbst einleitend hingewiesen wird, desgleichen sind es gewiß auch die Gebäude mit ihrer Ausstattung und die Art einiger Dienste, die sich teilweise aus den räumlichen Gegebenheiten ableiten lassen. Pflichten

und kleinere Arbeiten hingegen wie das Sauberhalten der Zimmer oder der Küchendienst gibt es heute ebenso wie früher, d. h. früher wie heute wird der Schüler zur Mithilfe herangezogen, ist er aktiv und mitverantwortlich an der Durchführung des Schullandheimaufenthaltes beteiligt. Früher wie heute ziehen die Schüler klassenweise in das Schullandheim, um dort miteinander zu leben, zu erleben, um zu singen, zu spielen, zu basteln und zu gestalten, um zu erkunden und zu lernen.

Die Fülle und Vielfalt an Aktivitäten in dieser Bilddokumentation, die Arten des Miteinanders, wie sie in den Fotos ablesbar sind, können ohne Einschränkung auch heute noch Aus-





druck eines als positiv empfundenen und eingeschätzten Schullandheimaufenthaltes sein. Wanderungen, sportliche Unternehmungen, Tänze und Feiern ergänzen, aber ersetzen nicht das intensive Erforschen der neuen Umwelt, das Lernen an und in der unmittelbaren Umgebung, die Begegnung mit der Natur. Wenn in diesem Band noch vom „Geologieunterricht“ und von der „Biologiestunde am Wassertümpel“ gesprochen wird, so deckt sich inhaltlich die Arbeit doch weitgehend mit dem, was wir als „Lernen vor Ort“, „Lernen an der Natur“ oder „projektorientiertes Lernen im Schullandheim“ fassen würden.

„Erinnerungen an die Wegscheide“ sind also keineswegs nur Erinnerungen an einst durchgeführte Schullandheimaufenthalte. Es sind zugleich Erinnerungen an den Aufbau und die Entwicklung der Schullandheimarbeit – auch in ihren gesellschaftlichen Bezügen –, es sind Erinnerungen an Idee, Aufgabe und Möglichkeiten, es sind Erinnerungen, die Vergangenes und Gegenwärtiges umschließen und in Beziehung zueinander setzen.

1) Anschrift: Verlag Orbensien Edmund Acker, 6842 Bad Orb, Kurmainzer Straße 10, Telefon 0 60 52 - 33 52.
Preis des Buches: DM 24,-.

2) a. a. O., S. 5.

Schullandheimaufenthalte

Die drei Bilder umspannen einen Zeitraum von sechs Jahrzehnten. Sie repräsentieren jeweils eine andere Epoche: die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen, die Nachkriegszeit und die Gegenwart; Epochen, die durch völlig unterschiedliche politische, wirtschaftliche und kulturelle Voraussetzungen gekennzeichnet sind.

Waren auch die Schullandheimaufenthalte in diesen Zeiten völlig unterschiedlich?

Was haben die Kinder von 1922 erlebt, die gerade am Bahnhof eintreffen, um die Heimreise anzutreten?

Die schwerbeladenen, von Kühen und Pferden gezogenen Wagen lassen da einiges vermuten.

Welche Erlebnisse nehmen die Schüler von 1950 in ihren Koffern mit nach Hause, die sie auf das Dach des Busses hochstemmen?

Was werden die zu Hause ankommenden Kinder von 1983 ihren Eltern, die sie schon erwartungsvoll empfangen, alles erzählen?

Die Frage nach der geschichtlichen Bedingtheit, nach Kontinuität und Wandel in der Schullandheimarbeit soll uns in der Fachzeitschrift immer



1922

wieder beschäftigen. Wir wollen mit dem Beitrag von Sigrid Höbel und den Fotos dieser Seite eine Reihe „einläuten“, in der Eindrücke, Bilder und Berichte aus den drei genannten Zeitepochen – vom Leben im Schulandheim, von Unterricht und Freizeit – vergleichend gegenübergestellt werden. Wir bitten unsere Leser um Zusendung von Fotos und Materialien, vor allem aus den ersten beiden Epochen.

Jürgen Stammberger

Das Foto von 1922 wurde dem Bildband von Edmund Acker entnommen (vgl. S. 7–9).



1950



1983

zeig Herz

Porto mit Herz



Wohlfahrtsbriefmarken

Erhältlich bis Ende März bei der Post und das ganze Jahr bei den Wohlfahrtsverbänden

Freiheit und Verantwortung in der technischen Kultur

Für Hans Schenk geschrieben

Von Jens Fischer

Kultur als Überwindung des biologischen Zerfalls

Fähigkeit zur Distanzierung vom biologischen Substrat

Der Mensch der abendländischen Kultur ist zukunftsorientiert. Er ist dies so sehr, daß er sich nicht damit abgefunden hat, das Leben oder vielmehr seine Existenz mit dem physischen Tod als beendet anzunehmen. Aber auch diesseits des physischen Todes hat die Kultur die Funktion, den Menschen gegen den biologischen Zerfall, der sich ja bereits frühzeitig abzeichnet, „in Schutz“ zu nehmen. Wäre der Wert des Menschen an seine biologische Funktion gekoppelt, es gäbe ihn nicht als homo sapiens. Tod und Zerfall sind zwar unleugbare und schroffe Realitäten des Lebens, aber die Fähigkeit zur Distanzierung vom biologischen Substrat erlaubt dem Menschen, sich als geistiges Wesen zu definieren, d. h. die biologisch bestimmte Bewegung des Auf- und Abbaus als lebensbestimmendes Prinzip in einer geistigen Welt aufzuheben. Das heißt nicht, daß die biologischen Fakten aufhebbar wären, auch hat sich die historisch vielfach belegbare Leugnung der biologischen Voraussetzungen menschlicher Existenz als verfehlt erwiesen, aber indem der Mensch der Natur die Kultur entgegengesetzt, die sie durchdringt und überformt, konstruiert er eine qualitativ neue Lebenswirklichkeit, in der die Natur scheinbar eine kaum noch vom Menschen unbeeinflusste Rolle spielt. Tod und Leben erfahren eine spezifische historische Deutung.

Die Wahrnehmung der Landschaft, um ein anderes Beispiel zu nennen, ist ein geistig-seelischer Prozeß, oder anders ausgedrückt: findet „im Kopf und im Herzen“ statt. Dort, wo gegen die Natur nicht mehr das Leben ständig behauptet oder ihm die Lebensgrundlage mühsam abgerungen werden muß, gewinnt das ästhetische Moment an Bedeutung. Die Entlastung vom Kampf um das Dasein ermöglicht es, neue Dimensionen des Lebens zu erschließen.

Den Prozeß der Kultur als spezifisch menschlichen Weg zu begreifen, um Zerfall und Tod entgegenzutreten, ist möglicherweise nicht selbstverständlich. Aber ohne diesen grundlegenden Vorgang ist Leben überhaupt nicht begreifbar. Die Natur selbst hat verschiedene Wege gegen den Zerfall hervorgebracht. Der fundamentalste ist die Photosynthese, die das einfallende Sonnenlicht einfängt und die Energie so transformiert, daß pflanzliches Leben, von dem wir alle abhängig sind, möglich wird.

Der Zusammenhang von Zerfall, Tod und Kultur ist vielleicht am deutlichsten in der Religion, insbesondere der christlichen, bewahrt. Menschen haben seit je her Angst vor dem Tode gehabt, aber auch von Freude und elementarer Erfahrung wird berichtet¹⁾. Historisch bedeutsam ist die Verehrung des „Himmelspförtners“ Petrus als Anrufung einer höheren Autorität gewesen, der dem Toten – dies entsprach dem mittelalter-

¹⁾ Aries, Ph.: Studien zur Geschichte des Todes im Abendland, München, Wien 1976

lichen Denken – Beistand vor den bösen Geistern gewähren konnte. Ebenfalls mittelalterlicher Brauch war es, Gebetsbrüderschaften zu bilden, die dem Sterbenden in der Fürbitte halfen. Noch bis 1800 starben die Menschen nicht isoliert. Aus zahlreichen ausführlichen Sterbeberichten läßt sich entnehmen, wie Menschen aus tiefer Frömmigkeit die Angst vor dem Tode überwinden konnten.

Prozeß der Kultur als Aufgabe

Die kulturelle Befreiung hat jedoch eine Kehrseite. Auf der kulturellen Ebene entstehen spezifische Probleme und Gefahren, die sich mit zunehmender Entfernung von der Natur verschärfen können: Sinnlosigkeit, Angst vor dem Nichts und der Nichtigkeit, Isolierung und Depressivität. Kultur erweist sich als nicht-statisch, nur bedingt durch Erziehung übertragbar, nicht für alle Zeiten legitimierbar – dagegen neigen kulturelle Institutionen dazu, sich zu verfestigen, Absolutheitsansprüche zu erheben oder sich so zu idealisieren, daß ihnen jeglicher Realitätssinn fehlt. Der Prozeß der Kultur stellt sich somit als Aufgabe, allerdings im Rahmen der konkreten gesellschaftlichen Bedingungen, in die ein Mensch hineingeboren wird und vor dem Hintergrund einer objektiven geschichtlich überlieferten Kultur. Diese Aufgabe ist deshalb erschwert, weil die kulturelle Prägung nur teilweise durchschaut wird, somit sind auch viele Motive und Ziele des Handelns unbewußt. Den Sinn eines individuellen Lebens zu finden, ist für jeden Menschen eine immer neu zu bewältigende Aufgabe. Die Konstruktion der Individualität ist zumindest teilweise ein selbstbewußter und selbstverantworteter Vorgang, der als solcher auch erkannt werden muß. Er ist an die Bedingung einer offenen Zukunft geknüpft, in die hinein ein positiv bewerteter Lebensentwurf konstruiert werden kann. Eine weitere Bedingung ist die Bereitschaft und Fähigkeit, sich selbst zu transzendieren. Durch Selbstbespiegelung und Selbstreflexion allein ist in unserer Kultur keine Identität zu finden, sondern nur in der Auseinandersetzung mit den realen Bedingungen der Umwelt.

Bedeutung der Zukunftsdimension

Wird somit das Dasein als Aufgabe bestimmt, erscheint die Zukunftsdimension als besonders akzentuiert. Zerfall droht immer dort, wo etwas zur Ruhe kommt, Leben ist Bewegung. Nicht Verhalten, sondern Handeln ist die dem Menschen nahe stehende Kategorie, denn sie berücksichtigt das Bedürfnis nach Zielen, Aufgaben, Motiven und Sinn. Die zukunftsbezogene Orientierung ist zwar ein integriertes Element unserer Lebensentwürfe und unseres Selbstverständnisses, aber als solches nicht deutlich erkennbar. Erst Lebens- oder epochale Krisen zeigen die Bedeutung dieser Zeitdimension. Fehlende oder negativ bewertete Zukunftsperspektiven können zu Depressionen, psychischen und physischen Krankheiten oder Selbstmord führen. Jugendlischer Pessimismus ist eine Reaktion auf die gegenwärtige Zeitkrise.

Eine ethische Bewertung der Folgen unseres gegenwärtigen Handelns für die Zukunft setzt die Wahrnehmung der Zukunftsdimension voraus. Alles gegenwärtige Handeln (Tun oder Unterlassen), das real die Zukunft verändert oder droht, sie zu verändern, muß verantwortet werden. Es ist gegenwärtig berechtigt und erforderlich, sich Sorgen um die Zukunft des Menschen zu machen, aber es ist eine Sorge erforderlich, die den Erkenntnisprozeß fördert.

Was heißt Ethik?

Ethik soll hier durch drei Aspekte grob gekennzeichnet werden, durch

1. das normative Fundament, aus dem wir Humanität definieren,
2. die Emotionalität, deren Anteil im Mitgefühl, in den Erlebnissen, in Interessen, in Freude und Angst eine wichtige Funktion für den Aufbau einer Wertstruktur hat,
3. das Wissen, das zum Entwurf, zur Überprüfung und Anwendung ethischer Modelle und angesichts einer immer komplizierteren Welt wie nie zuvor bei ethischen Reflexionen erforderlich ist.

Das mechanistische Denken als überholtes Denkmuster

Mechanistisches Denken in den Naturwissenschaften

Die Bewertung der Zeitdimension ist ein Aspekt des gesellschaftlichen Wandels. Der entscheidende Motor dieses Wandels ist das naturwissenschaftlich-technische Denken. Es ist ungeheuer erfolgreich gewesen, weil es nicht die Natur, sondern immer nur Teilaspekte untersucht hat. Der seit Galilei praktizierte Forschungsansatz, dem eine mechanistische Wertauffassung zugrunde liegt, konnte jedoch plötzlich nicht mehr genügen. Es war der große Physiker Heisenberg, der mit seiner quantenphysikalischen Auffassung die Tür zu einer neuen Betrachtungsweise aufstieß. Er konnte zeigen, daß die Isolierung von Teilchen nicht der Wirklichkeit adäquat ist.

Seitdem treten die Relativität der Teile, die Vernetzung der Systeme und allgemein die systemtheoretische Betrachtungsweise in ihrer Bedeutung hervor. Ihr Nachteil ist, daß sie weniger griffig und verständlich ist, worin wohl der Grund gesehen werden muß, daß das mechanistische Denken weiterhin eine erhebliche Rolle – auch oder gerade außerhalb der Physik – spielt. Nach Heisenberg gilt grundsätzlich, daß Aussagen über einen Objektbereich zugleich Aussagen über den Menschen sind, sei es, daß dieser Objektbereich die Natur oder der Mensch selbst ist.

Mechanistisches Denken in den Humanwissenschaften

In den Humanwissenschaften ist das mechanistische Denken ebenfalls verbreitet. In einer inzwischen unübersehbaren Fülle von „Ansätzen“, „Konzepten“ und „Modellen“ ist das Wissen vom Menschen codiert, doch wäre es naiv zu glauben, daß die Summierung der oft sorgfältig überprüften Aussagen jemals die Frage Kants: „Was ist der Mensch?“ beantworten könnte. Der Zustand des gegenwärtigen Wissensstan-

des ist so beschreibbar, daß eine unübersehbare Fülle empirischer Einzelbefunde einer relativ geringen Anzahl von vorwiegend nur wenig abgesicherten komplexen Theorien gegenübersteht. Er wird insbesondere dann zum Problem, wenn man komplexe menschliche Phänomene monokausal oder durch wenige Faktoren für erklärbar hält, die Beziehung eines Einzelphänomens zum Gesamtorganismus ausklammert – später aber einen hohen und unbewiesenen Anspruch für den Erklärungswert erhebt, Laborbedingungen und konkrete Umwelt gleichsetzt und schließlich die Ganzheit mit der Summierung von Einzelerklärungen verwechselt.

Mechanistisches Denken in der Schule

Es entspricht dem mechanistischen Denken, wenn die schulische Praxis einseitig auf Informationsübertragung, kognitive und abstrakte kontrollierbare Prozesse eingeeignet wird. Leistung wird in diesem Sinne nicht als eine von Individuen zu erbringende Qualität gesehen, sondern als objektiv definierbare Größe, die „Fremdheit“ der Leistung erscheint als sekundäres Problem. Eine solche Leistung ist leicht kontrollierbar und vergleichbar, die Lernprozesse sind unabhängig von Persönlichkeitsvariablen und Umweltbedingungen optimierbar. Eine Schule, die selbstgenügsam mit Tafel und Kreide auskommt, grenzt diejenige Leistung aus, die in Sinn- und Umweltzusammenhängen, welche zur außerschulischen Wirklichkeit zählen, erbracht werden kann. Der mechanistische Denkansatz behindert die Auffassung von einer anthropologischen Bewertung der Leistung.

Betonung des Emotionalen

Derselben mechanistischen Denkweise entspricht die Mode gewordene Betonung des Emotionalen. Die komplizierte Vernetzung beider Dimensionen – des Fühlens und Denkens – wird übersehen. Dagegen fallen simplifizierende Aussagen zur Funktion der Emotionalität gegenwärtig auf fruchtbaren Boden. Hier kann diese Funktion nicht ausführlich gewürdigt werden, auf zwei Gefahren naiver Forderungen nach mehr Emotio-

Beilage zur Fachzeitschrift

nalität soll hingewiesen werden: emotional lassen sich keine Probleme lösen, zudem ist der Mensch über die Stimulierung der Gefühle leicht manipulierbar.

Einzigartige Bereicherung – einzigartige Verarmung

Der kulturelle Wandel wird seit der Renaissance durch das naturwissenschaftliche Denken beeinflusst. Zumindest die Industrienationen stehen heute unter dem Druck ständiger Veränderungen. Dieses Denken hat uns in einzigartiger Weise bereichert und führt zu einzigartigen Verarmungen. Gigantische Lebensmittelüberschüsse werden erzeugt, aber 600 Millionen Menschen sind unter- und 1 500 Millionen Menschen einseitig ernährt. Städte in Entwicklungsländern demonstrieren den kulturellen Fortschritt (moderne Verkehrsmittel, Konsumgüter, ärztliche Versorgung, Hygiene, Schulen, Universitäten usw.) und ersticken doch fast an ihrem Elend produzierenden Wachstum.

Naturschutz – Herausforderung für unser kulturelles Selbstverständnis

In Niedersachsen wurden von 1 847 wildwachsenden Farn- und Blütenpflanzen 687 Arten als verschollen oder gefährdet festgestellt, in Bayern sind von 201 einheimischen Vogelarten 108 gefährdet. Die Aufzählung ließe sich beliebig erweitern. Weltweit besteht die Gefahr, daß der Mensch sich seiner Lebensgrundlage beraubt, zugleich ist festzustellen, daß der in der Gegenwart lebende Mensch bereits die Zukunft kommende Generationen erheblich belastet hat. Einzelmaßnahmen können zu Erfolgen führen, aber auch verschleiern, daß sich das Denken insgesamt in einer Krise befindet, und zwar trotz wissenschaftlicher und technischer Fortschritte. Die Folge wäre, daß die Zerstörung von Natur und Landschaft unter Hinweis auf partielle Erfolge voranschreitet. Da der ethische Aspekt des Naturschutzes nicht ökologisch, sondern nur ethisch begründet werden kann, ist der Naturschutz auch eine Herausforderung, die sich an unser kulturelles Selbstverständnis richtet. Grob formuliert ist die Zerstörung des Naturraumes zugleich eine Bedrohung unseres Kulturraumes.

Probleme des technischen Fortschritts

Die Macht des naturwissenschaftlich-technischen Denkens beruht u. a. darauf, daß die Wissenschaft praktisch und ökonomisch relevant geworden ist. Technik, Wissenschaft und Politik haben nicht unerheblich dem naturwissenschaftlichen Denken zum Durchbruch verholfen. Es sind vielfältige Abhängigkeiten entstanden, die insgesamt den technischen Fortschritt steuern.

Es ist nur folgerichtig, daß aufgrund der gegenseitigen Abhängigkeit Erfolge und Krisen von einem Handlungsbereich zum anderen übertragen werden. Wir ahnen erst, welche Folgen die Computertechnologie auf die Veränderung der Arbeitswelt haben wird. Das unaufhaltsame Eindringen der prozeßgesteuerten Maschinen in nahezu alle Berufsbereiche zeichnet sich bereits ab. Arbeit wird an Computer delegiert, andererseits werden die Leistungen, die vom Computer nicht erledigt werden können, zur Luxusware, oder aber das entsprechende, oft über Jahrhunderte überlieferte Wissen und Können (z. B. von handwerklich-künstlerischen Tätigkeiten) geht verloren. Die konjunkturelle Arbeitslosigkeit ist längst zur strukturellen geworden. Neue, auch ethisch zu fordernde Lösungen zu einer gerechten Verteilung der Arbeit müssen gefunden werden. Die Anforderungen an die Ausbildung und Weiterbildung werden steigen. Die sozialen Folgen der neueren technologischen Entwicklung zeichnen sich noch nicht einmal annähernd ab.

Mechanistische Denkweise – Prinzip der Abschreckung

Die komplizierte Friedensproblematik zeigt noch einmal die Unzulässigkeit und Gefahr des mechanistischen Denkens, hier nun allerdings in seiner ganzen Dramatik. Das Prinzip der Abschreckung, auch wenn es vorübergehend eine Zeit des Friedens gewährleistet haben sollte, entspricht genau der mechanistischen Denkweise. Aus ethischer Sicht ist es nur insoweit akzeptabel, als die möglicherweise bislang gesicherte kriegslose Zeit für Bemühungen um dauerhafte friedenssichernde Maßnahmen genutzt wird. Ein wahrscheinliches Motiv

für die Anwendung des Abschreckungsprinzips ist das gegenseitige Mißtrauen. Es führt zur Annahme, daß der Gegner immer eine Überlegenheit anstrebt. Die eigene Überlebensrate steigt (wenn auch tatsächlich minimal) mit der eigenen militärischen Überlegenheit und der Anwendung der Erstschlagsstrategie. Schließlich dürfte der rasche technische Fortschritt für eine permanente technische Erneuerung der Waffensysteme sorgen. Die Logik des Abschreckungsprinzips ist auf die Fortsetzung des Wettrüstens gerichtet. Das Wettrüsten allein erhöht die Gefahr eines Krieges, wie die Erfahrung des 1. Weltkrieges gezeigt hat. Letztlich ist der Widerspruch zwischen Frieden und hochgradiger Bedrohung (overkill) auch durch empirische Argumente nicht aufhebbar.

In der einerseits erfolgreichen und ohne Zweifel sich segensreich auswirkenden Denkstruktur ist zugleich die größte Bedrohung des Menschen begründet, der die Menschheit bisher ausgesetzt war. Aber neben der Bedrohung zeigt sich auch die Ohnmacht eines naturwissenschaftlich-technisch einseitigen Denkens, die vielfältigen und auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Probleme des Menschen zu lösen.

Die Zeitorientierung in der technischen Kultur

Die Bewertung der Zeitdimension Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft verändert sich individuell und im Lichte historischer Epochen. Die Individuelle Bewertung, die entwicklungs- und einstellungsabhängig ist, kann hier nicht zur Sprache kommen. Es soll angenommen werden, daß die Zeitdimensionen eine unterschiedliche Bewertung erfahren und daß diese unterschiedlichen Bewertungen zu erheblichen Konsequenzen führen. Als Phänomen kultureller Prägung sind sie selten bewußt, d. h. ihre verhaltenssteuernde Wirkung erfolgt unreflektiert und setzt bereits bei der Wahrnehmung ein. So kann z. B. die Vergangenheit in verklärtem Licht gesehen werden, das Hier und Jetzt gefordert oder das Heil in der Zukunft gesucht werden.

Technischer Fortschritt und veränderte Raum-Zeit-Relation

Ein wesentlicher Aspekt gegenwärtiger Zeiterfahrung betrifft die Raum-Zeit-Relation. In immer kürzeren Zeitabschnitten werden immer größere Räume durchquert, weit entfernte Orte können nachrichtentechnisch miteinander verbunden werden. In der „Logik“ des technischen Fortschritts ist der Trend begründet, in immer kürzerer Zeit, mit immer weniger Material- und Energieaufwand immer mehr und perfektere Güter zu produzieren. In einer sich rasch verändernden Welt ist es erforderlich, sich in möglichst kurzer Zeit zu orientieren und zugleich bereit zu sein, diese Orientierung wieder rasch aufzugeben. In einer technischen Kultur, so kann man schließen, werden Gegenwart und Zukunft bevorzugt wahrgenommen.

Negative Bewertung der Zukunft – Krise der Kultur

Eine Kultur, deren Denken und Handeln sich vor allem auf die Gegenwart und Zukunft richtet, gerät dann in die Krise, wenn die Entwicklungstrends eine positive Bewertung der Zukunft nicht mehr zulassen. Das gleiche gilt für die individuellen Lebensentwürfe, die wesentlich von der Offenheit oder Einengung der Zukunft bestimmt werden. Unsere gegenwärtigen Krisen: die Zerstörung unserer Umwelt, die Arbeitslosigkeit mit ihren sozialen Problemen und die Bedrohung des Weltfriedens sind insgesamt gegen eine positiv-bewertbare Zukunft gerichtet. Erstmals in der Geschichte ist die Situation entstanden, daß es im Falle eines atomaren Krieges für die Menschheit keine Zukunft mehr gibt. Für alle drei Krisen gilt, daß sie struktureller Natur sind.

Sinnggebung – Bedeutung der Zeitdimensionen

In dem Maße, wie Vergangenheit und Zukunft zugleich an Bedeutung verlieren, fällt es schwerer, dem Leben einen Sinn zu geben. Die Sinnggebung ist ein Prozeß, der auf alle Zeitdimensionen zurückgreift. Aus der Geborgenheit entwickelt sich die Neugier auf das Unbekannte – Ordnung und Offenheit, Sicher-

heit und Wagnis, Bindung und Freiheit sind dialektisch aufeinander verwiesen. Dem Menschen ist jede Entwicklung zur Person genommen, wenn Ordnung, Sicherheit und Bindung sein Leben beherrschen. Wenn andererseits Differenzierung und Wandel einen nicht genau bestimmbar Grenzwert überschritten haben, droht der Zerfall. Es steht außer Zweifel, daß der Mensch die Fähigkeit besitzt, diesem entgegenzutreten. In allen alten Hochkulturen verlor der Mensch nicht seine Lebensrechte, wenn der biologische Abbau offenkundig wurde. Erst die heutige Gesellschaft scheint in der Ausgrenzung der Alten neue Wege beschreiten zu wollen.

Teilweiser Verlust der Rückbindung

Die drei strukturellen Krisen deuten an, daß der moderne Mensch einen Teil seiner notwendigen Rückbindung verloren hat. Was sich in einer Jahrtausende langen Geschichte als Interpretationsgrundlage entwickelt hat, das Verständnis des Menschen als Person, sein Selbstverständnis und die Prägung seiner Lebensentwürfe, seine Beziehungen zu Mitmenschen, zu Kultur und Natur, sind in Gefahr geraten. Wir stehen offenbar vor einem Scheideweg. Eine rückwärts gerichtete Orientierung verbietet sich, die Geschichte liefert keine endgültigen Maßstäbe. Mechanistische Modelle sind unbrauchbar geworden, deshalb gibt es auch keine einfachen Lösungen. Schuldzuweisungen an die Wissenschaft oder Technik sind falsch und führen zu keinerlei Lösungen.

Rückbindung ist eine Aufforderung, sich dem Humanen zu verpflichten. Was das Humane ist, läßt sich nicht wissenschaftlich exakt beschreiben. In dem Sinne, wie C. F. von Weizsäcker vom „Garten des Menschlichen“ spricht, in dem sinnvoll angelegte Wege immer neue Bilder bieten, ist das Humane eine Auslegung eigener Lebenserfahrungen und derjenigen anderer Menschen im Lichte einer mehrtausendjährigen Geschichte.

Prometheus und Faust

Ich greife die am Anfang gemachte Bemerkung zur Zukunftsorientierung der abendländischen Kultur wieder auf. Es sind vor allem zwei Gestalten, die sie

symbolisieren: Prometheus und Faust. Prometheus, der Vorausdenkende, verschafft den Menschen viele Segnungen und Annehmlichkeiten, Zeus' Strafe gelangt jedoch bezeichnenderweise über Epimetheus, den Hernachdenkenden, an die Menschheit.

Faust scheitert zwar mit all seinen Werken, doch gerade dadurch, daß es ihm nicht gelingt, etwas absolut zu setzen, verfällt er nicht restlos dem Teufel. Zuletzt noch, als Herr von Besitz und Reichtum, stört ihn die morsche Hütte der Alten, Philemon und Baucis, es sind „... die wenigen Bäume nicht mein eigen...“. Der Versuch, diesen Makel zu beheben, führt zur Vernichtung der Alten und der Bäume. Faust, der die Sorge nie gekannt hat, erblindet nun unter ihrem Hauch („Die Menschen sind im ganzen Leben blind, nun Faust, werde du's am Ende.“) Blind interpretiert er das Schaufeln seines Grabes als Vollendung seines Werkes.

Goethes visionärer Blick betrifft uns heute mehr als jemals zuvor. Es genügt der Anspruch auf Absolutsetzung, um die Bewegung eines der unbedingten Elemente des Lebens zu hemmen. Absolutheit und Bewegung können nicht zusammen gedacht werden. Goethes Faust ist wie kaum ein anderes Werk der abendländischen Literatur ein Lehrstück über den kulturellen Prozeß: die Spannung zwischen Ziel und Weg ist nicht aufhebbar. Faust lebt und endet im Endlichen, er kommt Gott, dem Absoluten, nicht näher, während noch Prometheus sich mit Zeus versöhnen kann.

Notwendigkeit von Aufbauleistungen

Die Notwendigkeit von Aufbauleistungen ist auf jeder Ebene der Betrachtung gegeben: innerhalb des biologischen, personalen, sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Systems. Ein Verstoß gegen dieses Prinzip hätte Verfall und Leere zur Folge. Sinnentleerung ist beim Menschen ein pathologischer Prozeß, der dann entsteht, wenn er sich nicht mehr vergewissern kann, was er ist oder wenn ihm die Zukunft nicht mehr offen erscheint. Er hat die Lähmung des in die Zukunft weisenden konstruktiven Handelns zur Folge.

Beilage zur Fachzeitschrift

Ethik der Verantwortung und historischer Bezug

Der Prozeß der Kultur wird von zwei Gefahren bedroht. Die erste ist die einseitige Vergangenheitsorientierung, die zweite die einseitige Zukunftsorientierung. Beide Gefahren sind immer latent und konkret vorhanden. Die technische Kultur ist offensichtlich dabei, die zweite bis zur tödlichen Gefahr für die Menschheit anwachsen zu lassen. Sie löst sich in der Maßlosigkeit ihres ungehemmten Fortschritts von den Bindungen an die Vergangenheit, die wir als eine Quelle des Wissens über den Menschen betrachten müssen. Ohne dieses Wissen ist es nicht möglich, die ethisch zentrale Kategorie der Verantwortung inhaltlich zu füllen. Der Satz, daß wir eine Verantwortung für die Zukunft in unserem gegenwärtigen Handeln tragen, wäre rein formal. Eine Ethik der Verantwortung ist darauf angewiesen, daß der historische Bezug nicht abreißt.

Freiheit und Bindung

Es ist ein Irrtum, zu glauben, daß erst alle Bindungen überwunden werden müssen, um Freiheit zu erlangen. Freiheit gibt es nicht jenseits der Notwendigkeit. Der Mensch ist keine freischwebende Intelligenz. Aber die technische Kultur wird vom Machbaren her bestimmt und hat sich von der Aufgabe der Rückbindung auf eine Auslegung dessen, was menschlich genannt werden kann, weitgehend distanziert.

Erkenntnis ohne Liebe

Goethe und in neuerer Zeit C. F. von Weizsäcker haben auf das Hauptproblem der naturwissenschaftlichen Denkmethode für die Gesamtkultur hingewiesen: sie pflegt eine Erkenntnis ohne Liebe. Allerdings scheint die entscheidende Ursache für die gegenwärtige Krise noch nicht allein darin zu liegen, daß einige Wissenschaften einen speziellen Weg der Erkenntnis eingeschlagen haben, der das Erkenntnisobjekt isoliert und ethisch neutralisiert. Das naturwissenschaftlich-technische Denken erwies sich als praktisch bedeutsam. Es konnte in den Alltag des Bürgers eindrin-

gen, weil es einen Teil seiner vorhandenen Sehnsüchte, Wünsche und Bedürfnisse befriedigen und neue wecken konnte. Der Mensch ist zugleich von den von diesem Denken geprägten Institutionen abhängig geworden.

Nicht nur die Produkte, sondern auch die Denkstrukturen haben sein Denken und Verhalten verändert. Die anonyme Macht der technischen Kultur ist latent in den „Spielregeln“ und Verhaltensregeln der Institutionen stabilisiert, in den Vorbildern und Leitsymbolen der Gesellschaft. Anonym ist auch der Machtanspruch, mit dessen Hilfe das Machbare durchgesetzt wird, sofern es dem Zweck der Institutionen dient. Der einzelne Mensch muß sich überfordert und ohnmächtig fühlen, wenn es um die Mitsprache bei der Einführung neuer Technologien geht (z. B. der Gentechnologie), und dennoch ist eine Erneuerung des Denkens nur von ihm zu erwarten.

Einige erzieherische Konsequenzen

Die vorgetragene Gedanken sind von weitreichender erzieherischer Bedeutung. Wenn der platonische Satz noch Gültigkeit besitzt, daß der Mensch durch Erziehung zum Menschen wird, entscheidet diese mit über die Zukunft der Menschheit.

Allgemein wird der erzieherische Anteil der Schule gering veranschlagt. Dieses Urteil läßt sich als Konsequenz des mechanistisch-isolierenden Denkens interpretieren. Die Schule sieht den Schüler überwiegend als potentiellen Leistungsträger und im Hinblick auf eine angenommene, später zu erfüllende Funktion in Staat und Gesellschaft. Nicht gesehen oder nicht ausreichend berücksichtigt wird der Zusammenhang von Leistung und Individuum und – damit zusammenhängend – Leistung und Situation. Die Vernachlässigung des personalen und ökologischen Bezuges könnte eine Ursache dafür sein, daß eine Gruppe von Schülern ihre Leistungsmöglichkeiten nicht ausschöpfen kann (darunter viele „schlechte“ Schüler), daß sich Langeweile, Frustration und Aggression

Beilage zur Fachzeitschrift

ausbreiten. Die Motivations- und Zielkonflikte sind ein Bestandteil heutiger Schulpraxis geworden. Sie können nicht autoritär gelöst werden. Liberale Erziehungspraxis dürfte diesen Konflikt noch verschärfen.

Die philosophisch orientierte Pädagogik ist mit der empirisch-statistischen Methode konfrontiert und von ihr infrage gestellt worden. Die Erziehungswissenschaft verdankt dieser Methode viele Einsichten, mit ihr ist aber auch das mechanistische Denken in die Pädagogik eingezogen. Unter Beibehaltung der empirischen Forschung ist die Überwindung dieses simplifizierenden Denkens notwendig.

In einer demokratischen Gesellschaft hat die Schule die Aufgabe, an der Erziehung zu autonom handelnden („freien“) und verantwortungsbewußten Menschen mitzuarbeiten. Unter „freien“ Menschen sind nicht solche zu verstehen, die jenseits von Bindungen und Beschränkungen handeln. „Freie“ Menschen haben die Fähigkeit, sich autonom zu Bindungen, Verpflichtungen und Beschränkungen zu bekennen.

Handeln nach einem Konzept der Verantwortung setzt voraus, daß der Mensch wertbesetzte Beziehungen zur dinglichen, natürlichen und sozialen Umwelt aufgenommen hat. Dazu benötigt er Situationen, die Anregungen bieten, in denen ihm Hilfen gegeben und Wege ge-

wiesen werden, die Übungs- und Konfliktfelder darstellen. Im Umgang mit Menschen können sowohl soziale als auch Selbsterfahrungen gewonnen werden. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang das Dialogprinzip.

Die kulturelle Einrichtung hat den Menschen bisher zu einer Stufe geführt, auf der die Frage nach der Verantwortung nicht beliebig beantwortet werden kann. Die Antwort ist mit der Möglichkeit der weiteren Existenz des Menschen verbunden. Es hat den Anschein, daß der Mensch seine verantwortungsvolle Aufgabe nur dann erfüllen kann, wenn die Bedeutung aller drei Zeitdimensionen gewährleistet ist. Diese Forderung hat unmittelbar erziehungspraktische Konsequenzen.

Die gegenwärtigen Probleme stellen eine große Herausforderung dar, der sich die Sorge um die Zukunft zugesellt. Sie lassen sich nicht einzeln und mit den bisherigen Mitteln bewältigen. Unsere Aufgabe ist es, zu versuchen, sie mit einer umfassenderen Rationalität und gegenwartsbezogenen Ethik zu lösen. Vor allem ist notwendig, zu erkennen, daß kein Handeln (Tun oder Unterlassen) wertneutral ist. Die Erziehung muß sich der wichtigen Aufgabe stellen, die anteilnehmende Erkenntnisfähigkeit zu fördern, in der Hoffnung, daß daraus Beziehungen und aus ihnen wiederum Werte erwachsen.

Modellversuch

„Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“

Am 1. Januar 1983 hat der neue Modellversuch des Verbandes Deutscher Schullandheime e. V. „Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“ begonnen. Er wird drei Jahre dauern. Als BLK-Modellversuch wird er vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziell gefördert. An dieser Stelle wollen wir einen ersten Einblick in Theorie und Praxis des Modellversuchs geben.

Ziele, Zielgruppen, Aufgaben und Frageperspektiven

Von Jürgen Stammbberger

Ziele

Im Vordergrund steht das Ziel einer **wechselseitigen Annäherung und Verständigung ausländischer und deutscher Schüler**. Mißtrauen und Voreingenommenheiten sollen abgebaut werden. Dies kann weniger durch verstärkte Informationen im Unterricht oder durch an den Verstand appellierende Einsichten geschehen. Vielmehr ist es notwendig, den Schülern Gelegenheit zu verschaffen, sich aufeinander einzulassen und durch „hautnahes“ Zusammenleben den anderen als „ganzen“ Menschen mit all seinen Vorzügen und Nachteilen zu erfahren. Wichtig ist hierbei auch die Sprachförderung der ausländischen Schüler: Aktuelle Anlässe, natürliche Gegebenheiten, erlebnisvolles Geschehen reizen zum Sprechen und Erlernen einer fremden Sprache.

Schullandheimaufenthalte bieten weiterhin die Chance, das **Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern** zu verbessern, bestehende Beziehungen zu vertiefen oder Vertrauen neu aufzubauen.

Fahren **ausländische und deutsche Lehrer** gemeinsam ins Schullandheim, müssen sie lernen, sich aufeinander einzustellen und sich konstruktiv mit den unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen auseinanderzusetzen.

Durch Vorbereitungsabende und Veranstaltungen können die **Eltern beider Seiten** einbezogen werden. Gerade bei ausländischen Eltern ist es erforderlich, sich intensiv mit ihrer Haltung auseinanderzusetzen und zu versuchen, Interesse für schulische Belange zu wecken.

• Roter Faden aller aufgeführten Zielsetzungen ist die Frage nach dem

pädagogischen Stellenwert des Schullandheims. Diesen Stellenwert gilt es bezogen auf die Intentionen unseres Modellversuchs herauszuarbeiten. Wie kann das Schullandheim die schulischen Möglichkeiten ergänzen und erweitern? Worin liegen seine besonderen pädagogischen Chancen? Welche Vorhaben in Unterricht und Freizeit eignen sich für derartige Aufenthalte? Welche erzieherischen Maßnahmen sind von Belang?

Bei allem Optimismus sollten die Ansprüche nicht zu hoch geschraubt werden. Schon kleine Fortschritte in der beiderseitigen Verständigung, die sich dann auch im Schulalltag positiv auswirken, wären ein großer Erfolg.

Zielgruppen

In erster Linie werden Klassen aus Grund- und Hauptschule Aufenthalte durchführen. Evtl. könnten auch Versuche mit Klassen weiterführender Schulen gestartet werden. Den unterschiedlichen Beschulungsformen in den Bundesländern und den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schullandheimvereine entsprechend setzt sich jeder regionale Einzelversuch seinen eigenen Schwerpunkt. Daraus ergibt sich ein **sehr breites und anregendes Spektrum verschiedenster Aufenthalte**, z. B.:

Aufenthalte von deutschen Regelklassen mit ausländischen Schülern entweder alleine oder gemeinsam mit einer anderen Regelklasse.

Gemeinsame Aufenthalte von zweisprachigen Ausländerklassen mit Regelklassen ohne ausländische Schüler.

Gemeinsame Aufenthalte von Vorbereitungs-, Seiteneinsteiger- oder Späteinsteigerklassen (multinational oder nationalitätenspezifisch) mit Regelklassen ohne ausländische Schüler.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß wir nicht von den Ausländern sprechen können. Vielmehr müssen wir sowohl zwischen den Nationalitäten (obwohl die türkischen Schüler sicher im Vordergrund stehen werden) als auch innerhalb der Nationalitäten (z. B. regionale und soziale Herkunft, Religion, Schulbildung, Sprachkenntnisse) Unterschiede machen. Die Aufenthalte müssen deshalb speziell auf die jeweilige Situation zugeschnitten werden.

Aufgaben

Vorrangig ist die **Erarbeitung praktischer Hilfen für die Planung und Durchführung der Schullandheimaufenthalte**. So ist es z. B. notwendig, dem Lehrer Hilfen für die Vorbereitung mit dem Heim, den Eltern und den Schülern an die Hand zu geben. Weiterhin gilt es, geeignete Vorhaben in Unterricht (z. B. Berufsorientierung) und Freizeit (z. B. Spieleabend) zu erproben und nachvollziehbar darzustellen. Die Gesichtspunkte der Gestaltung eines Aufenthaltstages (z. B. Beginn und Ende des Tages, Phasen der unterrichtlichen Arbeit, bewegungsaktive Phasen, Ruhephasen) und der Strukturierung des gesamten Aufenthaltes (z. B. Anteil des Unterrichts, der gesteuerten und der ungeplanten Freizeit) sind ebenfalls von Bedeutung. Nicht vergessen werden sollten die erzieherischen Möglichkeiten eines Schullandheimaufenthaltes (z. B. Auseinandersetzung mit Konflikten, Frage nach dem Verhältnis von individueller Freiheit und Gruppenbezogenheit) und die alltäglichen Anforderungen und Schwierigkeiten (z. B. Zimmerbelegung, Organisation der Gemeinschaftsdienste). Schließ-

lich müßte auch die Umsetzung der Aufenthaltserfahrungen in das schulische Leben erörtert werden.

Dabei ist es nun einerseits denkbar, **umfassende Aufenthaltsmodelle** zu entwickeln. Andererseits ist jedoch auch die ausführliche Beschreibung einzelner „Bausteine“ sinnvoll (z. B. von Unterrichtsprojekten oder Teilen des Freizeitprogramms). Für die Darstellung der Beziehungen zwischen den Schülern, zwischen Lehrer und Schülern oder zwischen den Lehrern sowie von erzieherischen Problemen und Maßnahmen eignen sich besonders **Fallbeispiele**.

Frageperspektiven

Über die genannten Aufgaben hinaus bietet es sich in unserem Modellversuch an, **ausgewählten Fragestellungen** nachzugehen, die sich sozusagen „nebenbei“ ergeben, aber dennoch von großer Bedeutung sind:

Die Aufenthaltserfahrungen vertiefen auf anschauliche Weise unsere Informationen über die Lebensverhältnisse in den Herkunftsländern und über die Sozialisationsbedingungen der ausländischen Kinder und Jugendlichen. Wir lernen, die Bedürfnisse und Schwierigkeiten der ausländischen Schüler besser zu verstehen, und bekommen vielleicht konkretere Antworten auf Fragen wie z. B. „Was heißt ‚interkulturelle Konfliktsituation‘?“

Unser Modellversuch könnte auch einen bescheidenen Beitrag zur Vorurteilsforschung liefern. Die Aufenthalte könnten Erkenntnisse zu folgenden Fragen beisteuern: Wie äußern sich Vorurteile? Wie entstehen sie? Lassen sie sich durch das Zusammenleben im Schullandheim oder durch Unterrichtsprojekte vermindern?

Von bildungspolitischem Interesse ist die Tatsache, daß sich aus den Erfahrungen der Schullandheimaufenthalte Rückschlüsse auf die Auswirkungen und Brauchbarkeit bestimmter Schulmodelle ziehen lassen. Auch die Frage nach bildungspolitischen Entwicklungen, welche die Durchführung gemeinsamer ausländisch-deutscher Aufenthalte behindern bzw. begünstigen, spielt hier mit hinein.



Italienisch-deutsche Freundschaft

Start in den neuen Modellversuch - Die ersten Arbeitstagungen

Von Jürgen Stammbberger

Vom 25. bis 27. Februar fand im Schullandheim Obersteinbach (Mittelfranken) die erste Arbeitstagung im Modellversuch „Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“ statt. Wir konnten erfreut feststellen, daß sich auch bei diesem Modellversuch wieder Schullandheimvertreter und Lehrer aus dem ganzen Bundesgebiet zur Teilnahme bereit erklärten. Sie waren aus Hamburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen (Hamm, Düsseldorf), Hessen (Kassel), Baden-Württemberg (Falkau) und Bayern (Niederbayern/Oberpfalz, Unterfranken, Mittelfranken) nach Obersteinbach gereist.

Aufgabe der Tagung war es, grundlegende organisatorische und inhaltliche Fragen des Modellversuchs zu klären und uns Teilnehmer möglichst gut für die ersten Aufenthalte „auszurüsten“. So erörterten wir die pädagogische Gesamtkonzeption und machten uns Gedanken über die Schwerpunkte der regionalen Einzelversuche. Die Art und Weise der Berichterstattung, der Auswertung und wissenschaftlichen Begleitung der Aufenthalte wurden besprochen. Besonders breiten Raum nahmen Überlegungen zur Vorbereitung (z. B. Elternarbeit) und Gestaltung der Aufenthalte (z. B. Unterrichtsprojekte, Freizeitprogramm) ein. Hellmut Lutz (Bremen) gab einen äußerst interessanten Einblick in die Lebensbedingungen der Türken in ihrem

Heimatland und in der Bundesrepublik.

Einen Eindruck von den angeregten Diskussionen während der Tagung vermittelt der folgende Protokollauszug:

„Bei der Beschäftigung mit den konzeptionellen Vorstellungen der regionalen Einzelversuche wurde u. a. die Frage aufgeworfen, was wir bei diesem Modellversuch unter ‚Integrationshilfen für ausländische Schüler‘ verstehen wollen:

Sollen die Integrationshilfen vor allem darauf abzielen, für die Ausländerkinder instrumentelle Hilfen zum Leben in Deutschland zu erarbeiten? Dies würde bedeuten, daß hier die deutschen Kinder überwiegend in der Rolle der Helfenden und die ausländischen Kinder überwiegend in der Rolle der Lernenden sind. Oder sollte man sowohl den deutschen als auch den ausländischen Kindern Angebote zum wechselseitigen Austausch von Erfahrungen machen (z. B. durch gemeinsame Fußballspiele, Tänze, Filme aus den Heimatländern)? Bei diesem Ansatz geht man davon aus, daß beide Seiten voneinander lernen können und aufeinander zugehen müssen.

Von welcher Seite wollen wir ansetzen, um die Ausländerproblematik abzubauen – von der deutschen oder von der ausländischen Seite oder von beiden Seiten? Wie müssen dann die jeweiligen Aufenthaltsmodelle aussehen?

Die Diskussion erbrachte, daß jede Region ihr eigenes Modell, das ihren Voraussetzungen und Interessen entspricht, finden muß. Die Vielfalt unterschiedlicher Modelle trägt zur Lebendigkeit des Modellversuchs bei. Sie ist realitätsnah und spiegelt die Tatsache wider, daß es viele mögliche Wege und nicht den einen richtigen gibt, um einen Beitrag zur Verminderung der Probleme zu leisten.“

(Ulrike Wilfarth)

Bei der zweiten Arbeitstagung vom 12. bis 15. Mai 1983 beherbergte uns das Schullandheim Gut Eichenberg der Fasanenhofschule Kassel. Hier stand die Beschäftigung mit der Schullandheimpraxis im Vordergrund. Wir lernten verschiedene Möglichkeiten in Unterricht und Freizeit kennen und probierten sie z. T. selbst aus.

So sahen wir uns Filme zur Ausländerproblematik an und überprüften sie auf ihre Verwendbarkeit hin. Zwei türkische und ein italienischer Lehrer brachten uns Lieder und Tänze aus ihren Heimatländern bei. Frau Nagel sowie Frau Schlue und Herr Glaubitz trugen Erfahrungsberichte von Aufenthalten der Vorlaufphase vor. Auch erste Modellversuchsergebnisse zeichneten sich schon ab: Eine Arbeitsgruppe überarbeitete eine Broschüre, die dazu dienen soll, vor allem ausländische Eltern und Lehrer mit dem Schullandheim vertraut zu machen.

Viel Anklang fand das Backprojekt „Türkische Kinder backen nach Rezepten aus ihrer Heimat“, das Frau Wilfarth mit türkischen Schülerinnen in ihrer Hamburger Schule erprobt hatte, und das wir nun selbst unter ihrer Anleitung durchführten.

„Teilnehmer der Tagung fanden sich bereit, in drei arbeitsgleichen Gruppen Lahmacun (türkische Pizza) zu backen. Nach der Verteilung eines Arbeitspapiers, das Anweisungen zur Zubereitung enthielt, wurde der Hefeteig angesetzt. In der anschließenden Backpause, in der der Hefeteig gehen mußte, wurden die einzelnen Schritte des Projekts erläutert und in einem Diavortrag veranschaulicht. Nach einer kurzen Freizeitpause wurde das Lahmacun fertiggestellt; Salat und Ayran (türkisches Getränk) wurden zubereitet. Da das Schullandheim Gut Eichenberg nur über einen Backofen verfügt, wurden die sechs Backbleche im

Kleinbus zur nahen Fasanenhofschule gefahren und in die dort vorhandenen fünf Backöfen geschoben. Etwa eine Stunde später trafen wir uns alle im Schullandheim an einer langen Tafel zum gemeinsamen türkischen Essen.“

(Ulrike Wilfarth, Protokollauszug)

Unser Modellversuch erfordert – wie auch die vorausgegangenen – **viel ehrenamtliches Engagement.** Der größte Teil der Arbeit wird von den teilnehmenden Schullandheimvertretern und Lehrern zu leisten sein. Sie müssen „vor Ort“ Lehrer gewinnen und sie betreuen, selbst Aufenthalte bestreiten, Berichte schreiben, zu Tagungen fahren usw. Ohne diesen freiwilligen Dienst an der „Schullandheimsache“ würde die Durchführung des Modellversuchs nicht möglich sein.

Wir sind sehr erfreut, daß dieser Modellversuch genehmigt worden ist. Leistet er doch einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Verminderung eines drängenden Problems und eröffnet er darüber hinaus die Chance, am Beispiel der gemeinsamen Aufenthalte ausländischer und deutscher Schüler weitere grundlegende Bausteine für das Gebäude der Schullandheimpädagogik zusammenzutragen. Jedoch sollten wir bei aller Genugtuung über die erneute Genehmigung eines Modellversuchs Probleme nicht übersehen, die mit seiner finanziellen Ausstattung zusammenhängen. So waren die Modellversuchsteilnehmer verständlicherweise sehr enttäuscht darüber, daß nicht im erhofften Umfang Zuschußmittel für die Aufenthalte zur Verfügung gestellt werden. Ihre Arbeit wird dadurch erheblich erschwert. Hier wird viel Einsatz notwendig sein, damit Schullandheimaufenthalte nicht aus finanziellen Gründen scheitern.

Praxisbericht: Deutsche und türkische Schüler aus einer Kleinstadt gemeinsam im Schullandheim

Von Gudrun Wusterhausen und Jürgen Stammberger

Der nachfolgende Beitrag erschien im Mitteilungsblatt der Stadt Lauf. Er richtete sich vor allem an den Teil der Bevölkerung, der einer Verständigung zwischen Ausländern und Deutschen skeptisch oder ablehnend gegenübersteht, mit dem Ziel, mehr Aufgeschlossenheit für unser Anliegen zu erreichen. Der Modellversuch muß berücksichtigen, daß der Schullandheimaufenthalt in ein größeres soziales Umfeld eingebettet ist, das seine Erfolgchancen wesentlich mitbedingt.

Beim genaueren Betrachten der Einwohnerzahlen von Lauf, einer Kleinstadt bei Nürnberg, wird deutlich, daß im Stadtgebiet viele ausländische Mitbürger leben. Eine Reihe von Geschäften und Lokalen wird von Ausländern geführt. In den Betrieben arbeiten wir mit ausländischen Kollegen zusammen. Entsprechend sind auch in unseren Schulen Kinder verschiedener Nationalitäten. Sie gehen entweder in eine deutsche Klasse oder besuchen eine Klasse in ihrer Muttersprache.

So ergeben sich sowohl bei den Erwachsenen als auch bei den Kindern ständig Berührungspunkte. Allerdings kommt es nur selten zu wirklichen Kontakten. Es ist eher ein Nebeneinander. Man möchte möglichst wenig mit dem anderen Menschen zu tun haben. Vorurteile, Mißtrauen und Ablehnung auf deutscher wie ausländischer Seite werden nur selten überwunden. Obwohl wir uns einerseits mit diesem Zustand nicht abfinden dürfen, sollten wir andererseits dabei nicht übersehen, daß es eigentlich ganz „normal“ ist, wenn Andersartigkeit und Fremdheit zunächst Unsicherheit hervorrufen, und deshalb das Zusammenleben nicht reibungslos verläuft.

Fällt es gerade uns Erwachsenen oft nicht leicht, aufgeschlossen zu sein, Meinungen zu überprüfen und Verhaltensweisen abzuändern oder gar umzustellen, so sollten wir doch den Kindern eine Chance geben, sich gegenseitig besser kennenzulernen. Denn nur besseres Wissen übereinander und gemeinsame Erfahrungen helfen, eingefahrene Vorurteile abzubauen. Gezieltes Kennenlernen aber findet nicht von allein statt. Es müssen vielmehr Voraussetzungen geschaffen werden, damit deutsche und ausländische Kinder sich näherkommen können.

Das Schullandheim – eine sehr gute Möglichkeit

Die Voraussetzungen zur besseren Verständigung bietet das Schullandheim in besonders günstiger Weise. Während eines Aufenthaltes haben die Kinder – anders und intensiver als in der Schule – Gelegenheit, den ganzen Tag miteinander zu verbringen. Die Zeit ist angefüllt mit erlebnisreichen Unternehmungen; die Kinder spielen, singen und wandern zusammen. Auch Unterricht haben sie gemeinsam. Zwei Wochen ist das Schullandheim das Zuhause beider Nationalitäten. Das enge Zusammen-

leben bewirkt neuartige und anregende Erfahrungen. Selbstbewußtsein und Akzeptieren des Mitschülers verstärken sich wechselseitig.

Vor allem bei Schulkindern der unteren Jahrgangsstufen sind die Bedingungen für ein solches Miteinander sehr günstig. Obwohl sich auch bei ihnen Mißtrauen und Vorurteile bemerkbar machen, sind sie nicht so abwartend und distanziert wie viele ältere Jugendliche, sondern vorwiegend zugänglich und schnell zu begeistern.

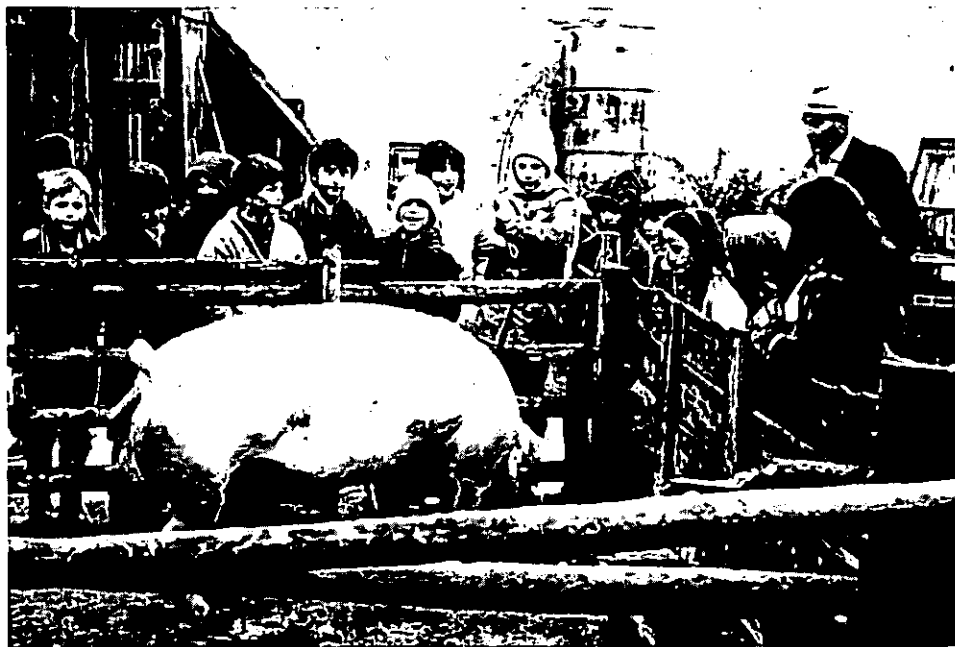
Elternnachmittag und Information über den Ablauf des Aufenthalts

Zu Versuchsbeginn führen erstmals zwei Klassen aus Lauf gemeinsam ins Schullandheim nach Vorra bei Hersbruck: Eine 4. türkische Klasse von der Bertleinschule und eine 4. deutsche Klasse von der Volksschule Heuchling.

Kurze Zeit danach fand dann eine Informationsveranstaltung über den Aufenthalt statt. An diesem Nachmittag gaben die Kinder ihren Eltern und den geladenen Gästen (Vertreter der Regierung, des Schulamtes, der beteiligten Schulen, der Stadt, der Arbeiterwohlfahrt und der Polizei) einen Überblick über das, was sie gemeinsam während der Zeit im Schullandheim erlebt und erarbeitet haben. Ein Theaterstück wurde aufgeführt, Zauberer verblüfften das Publikum mit ihren Tricks und türkische Kinder tanzten einen „Silifke“ in bunten Trachten. Eingerahmt wurden die Darbietungen mit Liedern in deutscher und türkischer Sprache, die die Kinder in Vorra gelernt und dort oft zusammen gesungen haben.

Ein Dia-Vortrag informierte schließlich über den gesamten Verlauf des Aufenthalts, von der Abfahrt nach Vorra bis hin zum Kofferpacken und





Abschiednehmen. Eltern und Gäste erhielten einen Einblick in das abwechslungsreiche Programm: Die Vormittage waren meist vom Unterricht geprägt. So beschäftigten wir uns mit der geographischen Lage von Vorra und lernten dabei, uns auf der Landkarte im Heimatbereich zurechtzufinden. Der türkische Lehrer berichtete anhand von Dias über eine Reise in die Türkei. Filme über Istanbul und Ankara vermittelten einen ersten Eindruck über das Land. Ein besonderes Erlebnis waren unsere Besuche auf vier Bauernhöfen. Dazu mußten wir um 5.00 Uhr aufstehen, denn wir wollten das Melken und Füttern miterleben.

Einen breiten Raum nahmen auch Wanderungen und Ausflüge ein. Höhepunkte waren hier die Fahrt zu einer Tropfsteinhöhle sowie eine Nachtwanderung mit Fackeln. Nachmittags trafen sich die Kinder in

ihren jeweiligen Neigungsgruppen, d. h. es gab eine Bastelgruppe, eine Zaubergruppe, eine Fotogruppe, eine Theatergruppe und eine Tagebuchgruppe. Zwischendrin blieb noch genügend freie Zeit, in der sich die Kinder selbst beschäftigen konnten. Da wurden dann deutsch-türkische Länderspiele auf dem Fußballplatz oder ein Tischtennisturnier organisiert. Andere spielten im Zimmer oder im Freien. Wieder andere übten Lieder in der jeweils anderen Sprache oder gingen im Schloßpark spazieren. Abends machten wir Gesellschaftsspiele oder sahen einen Film an. Große Attraktivität besaß die schullandheimeigene „Disco“. Auf diesen Abend freuten sich die Kinder immer ganz besonders und ließen keinen Tanz aus. Am Elterntag konnten sich die Eltern von ihren Kindern durchs Schullandheim führen lassen. Die türkischen Eltern

hatten Speisen aus ihrem Heimatland für uns zubereitet. Von diesen Köstlichkeiten fand die türkische Pizza reißenden Absatz. Am Abschlußabend gab es eine Modenschau, bei der sich die Kinder zu sehr originellen „Modellen“ entschlossen.

Ziele und Ergebnisse des Aufenthalts

Hat der Aufenthalt Fortschritte gebracht, hat sich etwas verändert?

Unsere Zielsetzung war von vornherein bescheiden; denn ein solcher Aufenthalt sollte in seiner Wirkung nicht überschätzt werden. Integration oder unechte „Verbrüderung“ waren nicht beabsichtigt. Es galt, Mißtrauen ein wenig abzubauen und ein Näherkommen zu ermöglichen. **Die deutschen Kinder machten die Erfahrung, daß man mit ausländischen Kindern zurechtkommen kann (und umgekehrt). Sie erkannten, daß viele Dinge und Verhaltensweisen bei den „anderen“ gar nicht so „anders“ sind, sondern viel Gemeinsames da ist.** Vielleicht ist es jetzt – nach den Erlebnissen des Aufenthaltes – keine Illusion mehr, daß später, wenn man sich in der Freizeit oder gar am Arbeitsplatz wiedertrifft, der Mensch vor dem Ausländer gesehen wird. Das Auskommen miteinander ist dann sicher leichter.

Natürlich stellt der Schullandheimaufenthalt eine Ausnahmesituation dar. Im Alltag verlieren sich überschwellige Gefühle nur allzu schnell.

Sicher stößt ein solcher Aufenthalt nicht überall auf Zustimmung.

Das betrifft vor allem die Eltern, die mitunter Bedenken gehabt haben. Aber auch manch ein Leser wird einem solchen Unternehmen kritisch gegenüberstehen. Die Bedenken von deutscher und ausländischer Seite verdienen ernstgenommen zu werden, und man sollte nicht gleich von Ausländerfeindlichkeit auf der einen und Integrationsunwilligkeit auf der anderen Seite sprechen. Aber vielleicht lohnt sich der Sprung über den eigenen Schatten doch. Auch ist es sicher notwendig, einen Weg für ein erträgliches Zusammenleben zu suchen.

Ein winziger Schritt dorthin war unser Aufenthalt. Die deutschen Kinder sehen nun nicht mehr zuerst den Ausländer, sondern sie kommen in die Schule und berichten:

„Ich habe Ender im Bad getroffen.“

„Gestern war Ata auch in der Bücherei.“

„Arzu und Hatice haben mich angerufen.“

„Ich sehe Ayhan jeden Morgen, wenn er in die Schule geht.“

Solche Berichte sind möglich geworden, weil die deutschen Kinder eine Chance bekommen haben, den „Ausländer“ und seinen Namen kennenzulernen. Dies gilt genauso für die ausländischen Kinder.

Unsere gemachten Erfahrungen geben Anlaß zur Hoffnung; auch zu der Hoffnung, daß vielleicht die Erwachsenen bereit sind, auch einmal von den Kindern zu lernen.

Alle Beteiligten wünschen sich, daß dieses Unternehmen viele Nachahmer finden wird.

Berufsorientierung im



Dokumentationen und Materialien zum Themenbereich „Berufsorientierung im Schullandheim“, 1979–1982. Die Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Modellversuch des Verbandes sind in einer eigenen Publikationsreihe erschienen. Bitte fordern Sie das Sonderinformationsblatt an, das detaillierte Angaben enthält. (kostenlos)

HILFEN ZUR BERUFSWAHL

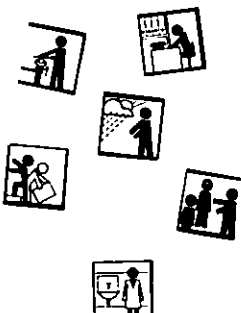
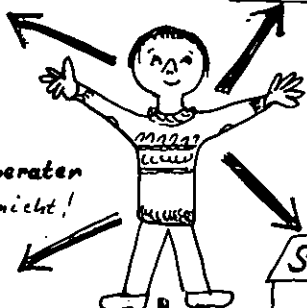
HILFEN durch:	
Eltern ...	40,6%
Berufsberater	13,4%
selbst ...	9,6%
Lehren ...	7,0%
u. a.	10,6%



Was habe ich nur falsch gemacht - ich bin in meinem Beruf nicht zufrieden



Berufsberatern beißt nicht!



*Wie sicher ist mein Arbeitsplatz?
Es gibt sicher viele Berufe, aber nicht alle an meinem Heimatort.
Ich liebe die Provinz!*

Sozial- und freizeitpädagogische Maßnahmen in einem Industriebetrieb

Erinnerungen an einen Besuch bei der BASF A.G. —
Werk Ludwigshafen

Von Gerhard Kochansky

Wer wäre nicht interessiert, eine der größten Chemiefirmen der Welt, die BASF, erleben zu können. Ich betone „erleben“; denn in wenigen Tagen erscheint es unmöglich, mehr als einen Eindruck zu gewinnen, in diesem Falle einen überwältigenden Eindruck.

Was ist es, was den Industrie-Laien Kochansky so tief beeindruckt hat?

Da sind zunächst die **Zahlen** und die **Mengenangaben**. Dieses größte zusammenhängende Chemie-Areal der Welt hat z. B. einen Stromverbrauch wie Irland oder Bulgarien. 1500 Gebäude, 100 Kilometer Straßen, 200 Kilometer Bundesbahngleise, 50 000 Belegschaftsmitglieder, 10 000 Personen allein in der Forschung — welche Dimensionen! 1866 hatte die BASF den ersten Werksarzt, heute stehen allein in Ludwigshafen 24 zur Verfügung. 1880 wurden die ersten Werkswohnungen fertig, heute gibt es ganze Satellitenstädte. Für jeden der 4000 Auszubildenden entstehen dem Werk Kosten von 20 000,— DM pro Jahr. Acht Restaurants und Werksküchen bieten 5 Millionen Essen im Jahr an.

Die **Forschung** begegnet dem Besucher auf Schritt und Tritt. Der Markt fordert dauernde Verbesserungen durch Forschung. Die Menschen rufen nach Hilfe durch Forschung, und

schließlich stellt jeder „Stoff“ eine Herausforderung für Forschertätigkeit dar.

Und dann der perfekte **Ausbildungsablauf!** Ein Ausbildungsprogramm mit solchen räumlich gegenständlichen und personellen Voraussetzungen dürfte einmalig sein und seinesgleichen suchen.

Was den Pädagogen nun besonders interessiert, ist das **freizeitpädagogische und sozialpädagogische Angebot** für die Lernenden. Vom Skilaufen bis zum Windsurfen, vom Kanuwandern bis zum Reiten ist vieles vertreten. Aber auch Amateurfunkeln, Bergwandern, Filmen, Tanzen und Malen sowie eine Reihe mehr handwerklicher Hobbies wie Kunstschmieden und Kupfertreiben gehören zum Angebot.

Der Betrieb zeigt sich interessiert an einer sinnvollen Verbindung von Arbeit und Freizeit, an einer Überwindung des Lebensdualismus Arbeitszeit und Freizeit. Die „fremdbestimmte“ Zeit im Betrieb kann besser ertragen werden, wenn die Freizeitbeschäftigung den Strukturen der betrieblichen Arbeit Rechnung trägt.

Rund 1500 junge Menschen in Ausbildung nehmen jährlich diese Möglichkeiten wahr.

Ganz bewußt sei hier vermerkt, daß im Gegensatz zu manchen ähnlichen

Angeboten nicht nur die Freizeitbedürfnisse der Auszubildenden befriedigt werden, sondern die Gruppenarbeit bzw. die Gruppenbildung in den Vordergrund der Bemühungen gestellt wird. Die einzelnen Aktivitäten bilden dabei die Rahmenkonzeption. Fachlich und pädagogisch geschulte Personen aus der Belegschaft betreuen mit großem Engagement die einzelnen Gruppen.

Daß die BASF AG auch einen engen Kontakt zum Schullandheim unterhält, ist inzwischen in Kreisen der Schullandheimpädagogen bekannt. Fahren doch alle jungen Menschen des Werkes, die sich im 1. Jahr ihrer

Ausbildung befinden, gemeinsam mit Lehrern der Berufsbildenden Schulen und Ausbildern des Betriebes eine Woche gemeinsam ins Schullandheim Eppenbrunn. Auf diesem Gebiet wird in der BASF viel geleistet. Seit 1982 konnten durch diese Maßnahme rund 10 000 Berufsschüler an einem Schullandheimaufenthalt teilnehmen.

Es wäre höchst aufschlußreich, einmal der Frage nachzugehen, wie sich diese Verbindung von Freizeitpädagogik und Schullandheim und betrieblicher Arbeit auf das Befinden und das Verhalten junger Menschen auswirkt.

Nachwort der Redaktion

Wenn jene Jugendarbeit eines Großbetriebes derart tief beeindruckt, soll im Anschluß an diese Schilderung die Überlegung angeregt werden, inwieweit dieses Beispiel exemplarisch verstanden werden kann oder in einzelnen Grundzügen zu übertragen ist. Es ist zu prüfen, ob nicht unter anderen betrieblichen und schulischen Bedingungen eine unmittelbare Verzahnung der pädagogischen Arbeit in einem Schullandheim möglich und sinnvoll ist.

Schullandheimaufenthalte werden bisher fast ausschließlich von allgemeinbildenden Vollzeitschulen durchgeführt. Berufsbildende Schulen treffen bei solch einem pädagogischen Anliegen nicht nur auf das Erschwernis der starken fachbezogenen innerschulischen Differenzierung; sie haben ein mehr an der Berufs- und Arbeitswelt und deren unmittelbar ablesbaren Bedürfnissen orientiertes Grundverständnis, ihre Schüler leben oft bereits in der zweifachen Zuordnung zu Schule und Betrieb und die Verweildauer an der Schule ist relativ kurz.

Diese Momente lassen es nicht nur verständlich werden, sondern auf den ersten Blick wohl auch als durchaus sinnvoll erscheinen, wenn Schullandheimaufenthalte von dieser Schulform weitgehend ausgeklammert werden. Bei weiterem Nachdenken gewinnt jedoch die Vermutung an Nachdruck, daß ein Großbetrieb wohl nicht nur aus einer sozialen Einstellung heraus dem freizeitpädagogischen und sozialpädagogischen Angebot einen so weiten Raum zugesteht und zu erheblichen Investitionen bereit ist. Es ist also zu erwarten, daß der Betrieb die Schlußfrage, „wie sich diese Verbindung von Freizeitpädagogik und Schullandheim und betrieblicher Arbeit auf das Befinden und Verhalten junger Menschen auswirkt“, für sich aus der eigenen Erfahrung heraus längst positiv beantwortet hat.

Vielleicht ist gerade die gegenwärtige Zeitsituation eine verbindende Herausforderung an berufsbildende Schulen und Betriebe! — Vielleicht mag ein solcher gemeinsamer Schritt auf pädagogisch gestaltete Schullandheimaufenthalte hin dadurch erleichtert werden, daß derzeit genügend Heime der allgemeinbildenden Schulen vorhanden sind und den berufsbildenden Schulen und Betrieben zur Verfügung gestellt werden können.

Sigrid Hobel

MBSE-Kurse im Schullandheim

Erfahrungen mit türkischen Jugendlichen im „Hochtalhof Falkau“

Von Uwe Jacobs

Wenn im kommenden September in Asperg (Kreis Ludwigsburg/Baden-Württemberg) die nächsten einjährigen Kurse der „Maßnahmen zur beruflichen und sozialen Eingliederung“ für jugendliche Ausländer anlaufen (MBSE), so gehört es in der dortigen Einrichtung inzwischen fast schon zur Tradition, zusammen mit den 15–18jährigen Jugendlichen gleich in der Anfangsphase einen 5-tägigen Aufenthalt im Schullandheim zu planen.

Von der Idee her ist das sehr einseitig und findet auch auf Antrieb bei den meisten Kursteilnehmern Anklang:

Ein Jahr lang in den Asperger Werkstätten eine Grundbildung für die Berufsbereiche Metall, Farbe und Bau zu absolvieren, parallel dazu in Sprachkursen die Deutschkenntnisse zu verbessern, bedeutet für den Großteil der jungen Leute, sich in eine total fremde Situation mit erheblichen Leistungsanforderungen hineinzubegeben, auf durchweg unbekannte Gesichter zu treffen, in einem Land, in dem sie ohnehin erst seit 1–2 Jahren leben. – Die meisten der fast ausnahmslos türkischen Jugendlichen sind „Seiteneinsteiger“, die mit 15 von ihren in Deutschland lebenden Eltern nachgeholt worden sind. –

Aufgrund dieser Konstellation bietet sich ein Schullandheimaufenthalt als

gezielte Eingangsphase zum gegenseitigen Kennenlernen und Vertrauterwerden (Schüler-Schüler wie auch Schüler-Lehrer) geradezu an. Durch ihn wird eine gemeinsame Basis für den weiteren Verlauf des Kurses gelegt.

Maßnahmeträger ist der Internationale Bund für Sozialarbeit Jugendsozialwerk e. V. (IB), so daß der Entschluß, die Aufenthalte im Schullandheim „Hochtalhof“ (am Feldberg) zu gestalten, nicht von ungefähr kommt, fährt man doch in ein Haus seines Trägers.

Als zweites Kriterium kommt die Hochtalhof-Küche hinzu, die sich dank ihrer türkeierfahrenen Leiterin auf türkische Eßgewohnheiten einzurichten vermag.

Zum dritten ermöglicht die offene pädagogische Struktur der Falkauer Einrichtung den erforderlichen Freiraum zur Erprobung solcher Gestaltungsformen und -inhalte, die dem Anliegen und der Zielgruppe gerecht werden.

„Bei allem, was wir planen“ – so Reinhardt Kirchknopf, einer der Asperger Initiatoren der Schullandheimfahrten – „müssen wir insbesondere die Mentalität, die kulturelle Herkunft wie auch die Erziehungspraxis der türkischen Familien einbeziehen. Das betont maskuline Rollenverständnis vieler Jungen führt beispielsweise



Porträt – Schattenmalen

dazu, daß der obligatorische Küchen-
dienst im Schullandheim von ihnen
nur nach eingehender Auseinander-
setzung akzeptiert wird.

Für uns Lehrer bzw. Meister steht im
Vordergrund, mit den Jugendlichen
einige Tage lang im 24-Stunden-
Rhythmus des Schullandheims zu le-
ben, sich ganzheitlich als Personen
zu begegnen und dabei den jungen
Türken Möglichkeiten zur Selbstdar-
stellung zu eröffnen, z. B. in Form
eines Folklore-Abends mit türkischer
Musik und türkischem Brauchtum.
Dadurch gewinnen wir wesentlich
mehr Verständnis für unsere Klientel
als über Fachliteratur oder Fortbil-
dungsveranstaltungen; ganz zu
schweigen von den persönlichen Be-
ziehungen, die unser Miteinander-
umgehen in der Folgezeit – auch bei
eindeutigeren Rollen – auf stabile
Beine stellt."

Vom Gesamtprogramm her gesehen
liegen die Schwerpunkte eindeutig
im Freizeitbereich. Informationsver-
anstaltungen über den Hochschwarz-
wald oder Rollenspiele „Bewerbung
um eine Lehrstelle“ gehören aller-
dings ebenso dazu wie Sport, Spiel,
Wanderungen in der Umgebung,
Filmabend, Musik hören oder produ-
zieren. Wer einmal den kommunika-
tiven Charakter eines offenen türki-
schen Abends bei den Klängen einer
„Saz“, bei Schafskäse und Oliven in
lockeren Spiel- und Diskussionsgrup-
pen miterlebt hat, mag sich nach
Istanbul oder besser noch Kreuzberg
versetzt gefühlt haben und kann die
Faszination nachvollziehen, die diese
Atmosphäre auch auf deutsche Schul-
klassen ausübt.

Der Kontakt mit deutschen Parallel-
gruppen wurde anfänglich eher peri-
pher gesehen, als wünschenswertes

aber eher zufälliges Nebenprodukt. In der Praxis der Aufenthalte zeigte sich jedoch sehr bald, daß hier für beide Seiten wichtige Prozesse ablaufen können.

R. Kirchknopf beschreibt das aus der Sicht des verantwortlichen Aufenthaltsleiters: „Manche der deutschen Klassen standen uns anfänglich sehr mißtrauisch, wenn nicht ablehnend gegenüber, einschließlich der Begleitlehrer. Wenn dann binnen kurzem bei Tischtennis, Volleyball etc. deutsch-türkische Kontakte geknüpft worden waren, wenn die deutschen Schüler gemerkt hatten, wie schmackhaft türkische Mahlzeiten sein können, dann war das „Tauwetter“ zumeist schon so weit fortgeschritten, daß die gegenseitige Abstimmung über eine gemeinsame Abschlußfeier zur Formsache wurde. Im Einzelfall sind aus solchen informellen Kontakten sogar Briefwechsel hervorgegangen. – Andererseits waren in manchen Fällen die Probleme mit den wechselseitigen Vorurteilen nicht zu verkennen, die uns z. T. sogar zum Eingreifen zwangen und mit der Heimleitung und den deutschen Begleitlehrern an einen Tisch brachten.“

Wie sinnvoll eine vorherige Kontaktaufnahme und Absprache im Vorfeld der Begegnung sein kann, erwies sich bei den beiden letztjährigen Aufenthalten im „Hochtalhof“. Die türkischen und deutschen Jugendlichen hatten sich auf Anregung ihrer Lehrer insbesondere auf einen deutsch-türkischen Abend vorbereitet, der der wechselseitigen Vorstellung diene und vor allem den ausländischen Jugendlichen Gelegenheit zur (stolzen)

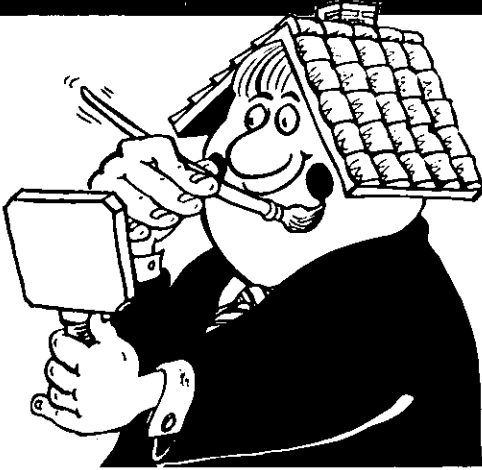
Vorführung einiger ihrer Heimatbräuche gab. Ein deutsch-türkisches Fußballspiel und ein gemischtes Tischtennisturnier waren die weiteren Höhepunkte, die am Schlußtag über Videoaufzeichnungen von allen Beteiligten noch einmal nachvollzogen werden konnten.

Den Begegnungscharakter auch bei zukünftigen Aufenthalten zu betonen und den interkulturellen Austausch im Sinne des Abbaus von Vorurteilen zu verstärken, ist inzwischen von konzeptionellen Anliegen der Asperger Einrichtung geworden, das schon in diesem Jahr zusammen mit den Pädagogen des Hochtalhofs realisiert werden soll.

Da der Hochtalhof inzwischen auch am Modellversuch „Integrationshilfen für ausländische Schüler durch Schullandheimaufenthalte“ beteiligt ist, bietet sich einerseits ein großer Erfahrungsschatz im Umgang mit solchen Programmen, andererseits die einmalige Gelegenheit, rein türkische Jugendgruppen mit deutsch-türkischen Hauptschulklassen zusammenzubringen. Da nun bei den Teilnehmern der MBSE-Kurse Fragen und Problemstellungen hinsichtlich Berufsvorbereitung / Übergang Schule-Beruf / Berufsbildung im Vordergrund stehen, ergeben sich Überschneidungen mit der Interessen- und Problemlage der Hauptschüler, die einen Erfahrungsaustausch fruchtbar machen.

Einzige Klippe ist derzeit noch die Finanzierung. In Ermangelung von Zuschüssen muß jeder der ohnehin finanziell schlecht gestellten türkischen Kursteilnehmer für den Aufenthalt ca. DM 130,- aufbringen.

BAUSPAREN ZWINGT NICHT ZUM BAUEN.



Mit einem Bausparvertrag kann man auch kaufen, instandsetzen, an- und umbauen, renovieren, modernisieren, Darlehen ablösen, Miterben auszahlen und vieles mehr – unabhängig von den Kapitalmarktzinsen.

Und nach zehn Jahren können Sie mit Ihrem Geld ganz einfach machen, was Sie wollen. Sie bekommen es inklusive aller Zinsen und Zuschüsse zurück. Mehr übers Bausparen erfahren Sie von Ihrem BHW-Berater. Rufen Sie ihn an. Das BHW steht in jedem örtlichen Telefonbuch.

BHW
Bausparkasse
für den öffentlichen Dienst.

Erziehung in Schule und Schullandheim

in **Band I** sind Gedanken zum Thema Erziehung gesammelt, Orientierungshilfen für ein bewußtes pädagogisches Handeln dargestellt und Ansätze für die Realisierung beschrieben.

Band II enthält eine Auswahl von Praxisbeispielen verschiedener Klassenstufen. Neben unterschiedlichen Themenschwerpunkten werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Schullandheimaufenthalte mit erzieherischer Zielsetzung durchgeführt werden können.

Umfang je Band 128 Seiten, Preis je Band DM 9,50, beide Bände zusammen DM 16,- incl. Porto und Verpackung.

Verband Deutscher Schullandheime e.V.
Postfach 1127, 2390 Flensburg, Telefon: (0461) 17911



Versuch eines Brückenschlages

von Gabriele Ludwig

Was sagt er uns, dieser Mensch in Maske und Kostüm, mit dem Gesicht von Jedermann und Keinem und mit seinem prächtigen Gewand aus Geschichte und Phantasie?

Vielleicht ist er "eines von uns", dem Zugriff der Welt entschüpft in die Verkleidung - zu Karneval etwa, wenn die Menschen die Narven regieren lassen.

Vielleicht kündigt er eine Gruppe Schausteller an, Gaukler, Mimen, Liedersänger, bereitet ihren Auftritt vor, wirbt um die Neugier, die Phantasie, die Günt des Publikums.....

Jedenfalls schafft der Mensch mit der Maske in unserem Alltag unvermittelt einen Durchbruch des Ungewöhnlichen. In einer Wirklichkeit, in der der Zweck regiert und

der Glaube an die mechanistische Zwangsläufigkeit der Ereignisse wird er zum Herold einer Gegenwelt: Ein Spiel-Raum eröffnet sich, in dem etwa Menschen in Maske und Kostüm anderen Menschen das Leben, ihr Leben, verspielen - in kunstvollen, gleichnishaften Gebilden aus Wirklichkeit und Möglichkeit, Geschichte und Phantasie.

Seit jener schuf der Mensch sich solche Gewilde, symbolische Gestalten, die ihn auslöten mit seiner Welt und mit seinem gleichem

Übertragen auf die Werke der Kunst, sei es des Theaters, der Literatur, der Musik oder der bildenden Künste, könnte man sagen, daß diese Werke als "Gestalten" eines überpersönlichen, ankeiligen Lebens die Individuen über Generationen, ja über die Geschichte hinweg vereinigen in zeitlosen, "dauernden" Manifestationen des Menschseins.

Obwohl eingelassen in die Wirklichkeit, schafft das Kunstwerk doch Distanz zu ihr: Es übersetzt Zufall und Flüchtigkeit der Ereignisse und Situationen in sinnerfüllte, wesentliche Gestalt. So gesehen, ist künstlerisches, bildendes Schaffen eine Handlungsweise, in der der Mensch "die Welt anhält" und damit zugleich sein eigenes Ausgesetztsein, seine Farsion und Vergänglichkeit.

Dies gilt für alle Werke der Kunst: daß sie im Gegensatz zu allem bloß Gedachten, Abstrakten selbst "Ereignis" sind, Teil unserer Lebenswirklichkeit und zugleich deren Einbilder, gegeben in der Unmittelbarkeit der fünf Sinne, also im ästhetischen Erlebnis.

Künstlerische Prozesse sind sinnerschöpfende Prozesse, wie wissenschaftliches Vorgehen, wissen-schaffender Prozeß ist, mit einer durchaus reflektierten und nachvollziehbaren Genese künstlerischer Formfindung, welche sich dann als unabwechselbare Konzeption und Handschrift im Werke eines Künstlers spiegelt.

Was hat 'Kunst' mit dem Spiel zu tun? Die Kunst als schöpferische Tätigkeit hat, eine wesentliche Wurzel im Phantasiespiel des Kindes. Im Spiel stellt sich das Kind einen Rahmen her, in den es seine Erlebnisse, seine Konfrontationen mit "Wirklichkeit" kann, um sie so allmählich - spielerisch und -symbolisch- zu bewältigen.

Im Spiel ist die Zwangsläufigkeit äußerer Ereignisse quasi außer Kraft gesetzt, und das Kind kann sich seinen Bedürfnissen und Rhythmen gemäß mit "seinen Dingen" auseinandersetzen, sie untersuchen, beschwören, verwandeln, animieren, oder sich durch symbolische Handlungen von ihnen befreien.

Kindliches Spielen und Gestalten hat also persönlichkeitsfördernde Funktion. Mit dem Erkennen rationaler Formen der Lebensbewältigung verkümmert dieser Spiel- und Gestalt Raum, obwohl die rationale Aufarbeitung von Erlebnissen - gerade im seelischen affektiven Bereich - kaum ausreicht, einen Menschen im Gleichgewicht, in seiner "Mitte", zu erhalten. Deshalb muß das Wiederöffnen und Umgehenlernen mit symbolischen Ebenen und individueller "Spiel-Raum" wesentliches Ziel der Persönlichkeitsberührung sein.

Theater und darstellendes Spiel

Theoretische Einführung – Berichte aus der Praxis



Mit den folgenden drei Beiträgen über „Theater im Schullandheim“ wollen wir in der Fachzeitschrift eine Reihe beginnen, die sich Themen aus dem weiten Feld des „Musisch-Künstlerischen“ widmet:

Ausdruckstanz, Pantomime, Sprechtheater ebenso wie Formen der bildnerischen Darstellung, der Musik und Dichtung sollen von ihrer gemeinsamen Wurzel des sinnbildenden, symbolisch-deutenden Schaffens her aufgesucht und für die Persönlichkeitserziehung insbesondere im Schullandheim fruchtbar gemacht werden.

Der einleitende Text von Jens Fischer begründet die Notwendigkeit des Spiels – des Theaterspiels – in einer zu sehr auf Informationsvermittlung ausgerichteten Schule. Aus entwicklungspsychologischer Sicht beschreibt er die pädagogischen Möglichkeiten des Spiels, die sich – so darf der Leser weiterdenken – im Schullandheim besonders günstig verwirklichen lassen.

Die beiden sich anschließenden konkreten Beispiele von Dietlind Gietzen/Hans-Christoph Mücke sowie von Gabriele Ludwig/Heinrich Thies stammen aus der pädagogischen Praxis des Schullandheims Ratsgymnasium Bielefeld auf Langeoog im Rahmen des Modellversuchs „Psychosoziale Erziehung im Schullandheim“.

H. Thies formuliert den pädagogischen Kontext, in dem die Praxisbeispiele stehen, wie folgt:

„Der Verband Deutscher Schullandheime hat durch seine Veröffentlichungen in den letzten Jahren die Notwendigkeit von Schullandheimaufenthalten gerade in der heutigen Zeit nachgewiesen, Ziele formuliert und Wege zu ihrer Verwirklichung durch Berichte aus der Praxis aufgezeigt.“

Bei aller Unterschiedlichkeit der Schullandheimaufenthalte nach Dauer, Wiederholung, Schulformen, Altersstufen sind es zwei Aspekte, die für alle Aufenthaltssituationen grundlegend sind:

1. Die inhaltliche und methodische Gestaltung der Schullandheimaufenthalte, einschließlich des Unterrichts, orientiert sich an den **Erziehungsziele**n zur **Persönlichkeitsbildung im individuellen und sozialen Bereich**.

2. Entgegen der zunehmenden Auf-
fächerung und Intellektualisierung
des Bildungsganges in der Unter-
richtspraxis der Schule (stundenplan-
orientierte Abfolge der Unterrichts-
fächer im 45-Minuten-Takt bei wech-
selnden Lehrern) bietet die besonde-
re Situation des Schullandheim-
aufenthaltes die Möglichkeit zur In-
tegration aller Inhalte und Aktiv-
itäten.

In der ganzheitlichen Situation der Auf-
enthalte kann es gelingen, daß der
junge Mensch Erziehung (durch viel-
fältige Hilfe für seine individuelle und
soziale, körperliche und seelische, ra-
tionale und emotionale Seite) als Mög-
lichkeit zur **„Selbstverwirklichung in so-
zialer Verantwortung“** erfährt (Richtlinien
Nordrhein-Westfalen).“



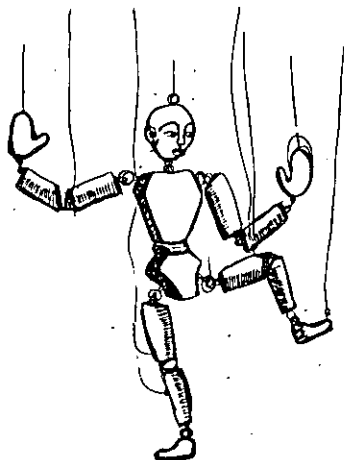
Gietzen/Mücke zeigen in ihrem Be-
richt, wie sich aus einer Idee ein
Konzept für eine „ganzheitliche Um-
setzung“ entwickelt, und stellen
Überlegungen über Ziele psychoso-
zialer Erziehung an.

Ludwig/Thies werten eine Aufent-
haltsreihe mit dem Schwerpunk-
thema „Theaterarbeit im Schulland-
heim“ aus und entwerfen in starker
Verdichtung textlich und grafisch
ein Strukturmodell für einen Schul-
landheimaufenthalt bzw. für eine
Aufenthaltsreihe, das einerseits den
oben genannten grundlegenden
Aspekten entspricht, andererseits
für die jeweils besondere Situation

im Schullandheim thematisch offen
ist. Im Mittelpunkt steht die Darstel-
lung eines Theaterkurses der Mittel-
stufe (10. Klassen): Eine Skizze des
Aufenthalts gibt die Möglichkeit, den
ganzheitlich thematisch-personalen
Prozeß nachzuerleben. Die Reflexio-
nen der Begleiter in ungewohnter
sprachlicher Diktion fordern den en-
gagierten Leser und öffnen sich im
Gedicht (Wandaufschrift während
des Aufenthaltes) auch den betei-
ligten Schülern.

Die beiden Beispiele sind keine Re-
zepte für eine unmittelbare Über-
tragung auf andere Aufenthalte. Sie
wollen vielmehr zeigen, wie im Ge-
gensatz bzw. in notwendiger Ergä-
nzung zur Schule ganzheitlich-inte-
grativ gearbeitet und gelebt werden
kann, wie zielorientiert und erlebnis-
nah Sprache als vielfältiges Ge-
spräch möglich ist.

Wir bitten unsere Leser um kritische
Rückmeldung an die Redaktion der
Fachzeitschrift und hoffen, daß sich
Autoren für weitere Artikel zur
Theorie und Praxis des Themas fin-
den.





Wozu spielen – wozu Theater spielen?

Von Jens Fischer

Das Spiel im schulischen Umfeld ist populärer geworden, aber es hat noch immer nicht seinen ihm gebührenden Platz erobern können. Die Prozesse der Informationsverarbeitung beherrschen nach wie vor den schulischen Alltag. Aus Menschen werden Schüler; Wahrnehmung, tätige Auseinandersetzung und Erleben verengen sich auf kognitive Prozesse, Handeln und Interagieren werden zur Operation und mentalen Tätigkeit. Sicherlich ist dies ein überzeichnetes Bild. Auch muß zugegeben werden, daß Schule weltweit eine spezielle Funktion innerhalb der technischen Kultur zugewiesen bekommen hat. Ihr Versagen wird eindeutig konstatiert, wenn sie nicht den Anschluß an diese Kultur gewährleisten kann. Sie soll dieses effektiv tun, was technologisch gesehen heißt, ein Maximum an Informationen und Denkstrategien mit einem minimalen zeitlichen Aufwand zu übertragen.

Starre Konzepte und Organisationen sind jedoch unbrauchbar in einer Kultur, zu deren Hauptmerkmalen der Wandel, das enorme Anwachsen an Informationen und Know how und erhöhte ethische Anforderungen bei einem Anwachsen technischer Macht zählen. Die Ausblendung des rationalen Menschen für schulische Zwecke erweist sich zunehmend als Fehlkonstruktion. Ihren leistungsbezogenen Schwerpunkt kann die Schule in einer Industriegesellschaft nicht aufgeben, aber ihre Organisa-

tionsform ist noch zu einfach, zu unbeweglich, zu formal. Der gesellschaftliche Wandel zwingt nicht nur zu einer Revision des Lernbegriffes, sondern auch zu einer weitergehenden Veränderung; nämlich isolierte Vorgänge im Zusammenhang mit der Gesamtpersönlichkeit zu betrachten und immer wieder Brücken zu schlagen zwischen Schule und Leben.

Im Schullandheim hat das Spielen Tradition. Hier sind zahlreiche Erfahrungen gemacht worden, hier steht ein idealer Freiraum zur Verfügung. Die Fachzeitschrift hat es sich zur Aufgabe gemacht, solche Erfahrungen zu sammeln und zu veröffentlichen. Die Praxisberichte werden eingeordnet, kommentiert, unter pädagogischen Gesichtspunkten reflektiert. Literaturhinweise erleichtern den Zugang für weitere Informationen. Die Hoffnung, die mit einem solchen Vorhaben verbunden ist, geht über die Erleichterung der Schullandheimpraxis hinaus, sie verbindet sich mit der Vorstellung einer Bereicherung des Schulalltages.

Zwei Projekte sind in diesem Heft veröffentlicht: **Dietlind Gletzens** und **Hans-Christoph Mückes** „Robinson im Schullandheim“ (5. Klasse) und **Heinrich Thies** und **Gabriele Ludwigs** „szenisches Spiel“ (6.-10. Klasse eines Gymnasiums).

Beide Berichte sind durch eine ähnliche Intention verklammert. Sie müssen dem Bereich der **darstellenden Spiele** zugeordnet werden (Scheuerl

unterscheidet: Bewegungsspiele, Leistungsspiele, Spiele mit Darstellungs- und Leistungscharakter). Die Darstellung gehört zu den ältesten Formen menschlicher Objektivationen; das Subjekt tritt aus sich heraus und schlüpft in eine Rolle, von deren Welt es ergriffen sein kann, ohne die Distanz von Ich und Rolle aufgeben zu müssen. Von einer Schwierigkeit in diesem Zusammenhang wird noch die Rede sein.

Aus psychologischer Sicht gewinnt in einer **5. Klasse** das Handlungsspiel an Bedeutung, das einen dramatischen Aufbau aufweist. Aus einem Konflikt, der meistens aus einem äußeren Anlaß entsteht (Schiffbruch, die einsame Insel mit den Problemen des Überlebens), entwickelt sich die Spannung und fällt wieder ab. Das Geschehen wird in seinen Teilszenen im Hinblick auf das Ganze wichtig. Unverkennbar ist in diesem Alter die Distanz zwischen Ich und Rolle, zwischen Wirklichkeit und „Als – Ob – Welt“. Mit Kritik kann umgegangen werden. Die Auseinandersetzung mit der mimisch-sprachlichen Adäquatheit von Darstellung und „Realität“ ist möglich. Die quasireale Umwelt (die Insel) hat im Spiel eine wichtige Funktion, das spielende Kind ist auf sie noch angewiesen.

Der Jugendliche der **10. Klasse** steht im Prozeß der Entdeckung und Aneignung des Ichs, Befreiung und Bindung, Distanzierung und Identifikation; die Diskrepanz zwischen Idealität und Realität bewegen ihn. Die Gesellschaft wird kritisiert, Grenzen sollen verflüssigt und an die Stelle überkommener Strukturen neue Formen gesetzt werden. Die Frage nach dem Sinn des Lebens taucht auf. Sie

kann sich negativ auf das gesamte Vorhaben auswirken, indem die Mitwirkung am Theaterspielen als sinnlos abgelehnt wird. Hier ist der Lehrer oder Begleiter wichtig, der schließlich noch die Möglichkeit hat, durch die Heranziehung der Technik sowie durch die Herstellung handwerklich-künstlerischer Requisiten eine Mitwirkung am gemeinschaftlichen Projekt zu sichern. Einen Ausweg könnte auch das „Spiel aus dem Versteck“ (Gentges) bieten, das der Neigung, im Anonymen zu bleiben, entgegen kommt. Zu dieser Gruppe gehören Masken- und Stegreifspiele als freie Spielformen, oder pointierte Darstellungen in selbst entworfenen Stücken, in Satiren, Kabaretten und Pantomimen werden gern gespielt.

Mit Recht betonen beide Berichte den **sozialen Gewinn des darstellenden Spiels**. Aber zugleich sind diese sozialen Beziehungen Elemente der Persönlichkeitsbildung. Im Zueinander müssen Barrieren überwunden, im Voneinander die Meinung des anderen gehört, beachtet, akzeptiert, evtl. muß ein Kompromiß gefunden werden, während im Miteinander die Reziprozität der Interaktion zum Ausdruck kommt.

Wichtig ist das **konstruktive und kreative Element des Spiels**, das die **Offenheit der Situation** nutzt. Mit Vorgaben und Reglementierungen ist vorsichtig umzugehen. Dennoch wird die zeit-räumliche Bindung erfahren, müssen Regeln gesetzt und beachtet werden. Es bestehen Freiräume für Eigeninitiativen, das gemeinsame Projekt erzeugt jedoch Zwänge.

Die Intensität der emotionalen Bewegungen nimmt zu, je näher der „Gala-Abend“ rückt. Die „Als-Ob-

Welt" bestimmt mit ihrer scheinbaren Wichtigkeit und Intensität der Gefühle die Wirklichkeit. **In dieser Atmosphäre wird die Zusammengehörigkeit, die Gemeinschaft besonders stark erlebt.** Die Spannung löst sich wieder, die Gruppenbindungen lockern sich oder hören auf zu existieren. Gefühle sind flüchtig, das Gruppenerlebnis läßt sich nicht festhalten. Aber das, was mit den Schlagworten Kreativität, Kommunikation, Kooperation, Freude an der Arbeit für ein gemeinsames Ziel, Freude an Ausdruck und Darstellung bezeichnet wird, kann Spuren hinterlassen, zur wichtigen Erfahrung werden.

Der Mensch tritt aus sich heraus und kehrt wieder zu sich zurück. Anders

findet er kein Selbstverständnis und kann keinen Lebensplan entwerfen. Gabriele Ludwig hat einen Teil dieses Prozesses in ihrem Gedicht eingefangen.

Literatur

Eine ausführliche Literaturliste wird zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht.

Gentges, I.: Darstellendes Spiel im Rahmen der musischen Erziehung und Bildung in Sprache und Dichtung, in: Spiel 2/1958, S. 32 – 35

Haven, H.: Das darstellende Spiel, Düsseldorf 1970

Scheuerl, H.: Das Spiel, Weinheim 1968



„Robinson Crusoe im Schullandheim“

Auszug aus dem Bericht

von Dietlind Gietzen und Hans-Christoph Mücke



Idee und Konzept für eine „ganzheitliche Umsetzung“

Mein Ansatz, mit der Klasse (5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums) im Schullandheim eine Ganzschrift zu lesen, ging auf Erfahrungen in früheren Aufenthalten zurück, bot sich vom Fach Deutsch und von den Gegebenheiten eines solchen Aufenthaltes an. Erfahrungen lagen auch vor, was die ausschnittsweise Umsetzung (Dialoge, Rollenspiel, Theaterszenen, Pantomime etc.) einer Textvorlage anbetrifft.

Diesmal, am Beispiel „Robinson Crusoe“ von D. Defoe, schwebte mir eine ganzheitliche Umsetzung vor, Nachahmung, praktische Erprobung.

Robinson als Leitfaden eines ganzen Aufenthaltes, Stoff bot sich reichlich ...

Eine wichtige Frage war, ob der Mathematikkollege und zweite Begleiter den spezifischen Anspruch seines Faches zurückstellen und in das Projekt mit einsteigen würde, d. h. Betätigungsmöglichkeiten sehen würde. Erste kurze Rücksprachen räumten solche Bedenken aus, brachten bereits weitere Impulse. Der dritte Begleiter (Student und ehemaliger Schüler) stieg mit ein, und die Sache nahm Form an.

Wir recherchierten unabhängig voneinander, jeder vor seinem fachlichen, wichtiger: Interessens- und Erfahrungshintergrund, und sammelten Ideen. Ansätze moderner Robinsonaden, Fragen nach dem warum? und wozu? (Zivilisationsmüdigkeit, Traum von Freiheit und Abenteuer usw.) klammerte ich völlig aus – es sind Fragen Erwachsener – und reduzierte auf die Defoe'sche Textvorlage. Für die 10-11jährigen ist wichtig: Was geschieht Robinson? Wie hilft er sich? Wie geht er vor? Was würden wir tun in ähnlich nachvollziehbaren Situationen?

Das heißt: **Einsteigen in die fiktive Situation, das Erzählte als Faktum nehmen, als Aufforderung verstehen, Langoog mithineinnehmen in die Robinsonwelt und umgekehrt.** Die Wirklichkeiten sind, wie der Aufenthalt bewies, für Kinder dieses Alters

leicht austauschbar. Hier die Nordseeinsel Langeoog, dort das Robinsoneiland. Es ergab sich von selbst, welche Wirklichkeit in der jeweiligen Situation das Spiel bestimmte. Logik spielte dabei keine Rolle. Unsere Robinsonhütte mußten wir tatsächlich nicht vor sengender Sonne, sondern vor scharfem Wind schützen, und trotzdem wurden die Dünen während des Kannibalenfestes zur Südseelandschaft.

Die wenigen flüchtigen Rücksprachen vor der Abfahrt brachten eine Fülle von Ideen und eine erfreuliche Verzweigung in verschiedenste Bereiche; Stoff für mehr als drei Aufenthalte:

Robinson baut eine Behausung, ein Floß, stellt sich Handwerkszeug und Hausrat her, baut eine Sonnenuhr, macht Feuer ohne Streichhölzer,

orientiert sich nach den Sternen, findet einen Schatz, brät sich Kartoffeln am Strand (nachts?), befreit Freitag (szenisches Spiel), wehrt die Kannibalen ab (Kampfspiel), lehrt Freitag (auch umgekehrt?) (Rollenspiel) ...

Die Kannibalen feiern ein Strandfest, bemalen sich, schmücken sich, spielen auf selbstgemachten Instrumenten, tanzen, essen Eintopf... Wir erfinden eine Kannibalsprache, bemalen die Robinsonbude auf dem Heimgelände usw. ...

Ingesamt sind dies Ideen, die die Textvorlage nicht nur bei uns, sondern später ebenso spontan bei den Schülern auslöste (dort mit besonderem Schwerpunkt auf der „Kannibalenthematik“).



Was uns alle überraschte, was man nicht hatte absehen können: **von Handwerksarbeiten über Musik, Tanz, szenisches Spiel, sprachliche Erfindungen usw. bis hin zur naturwissenschaftlichen Forschung war alles möglich!! ...**

Die Ausgangssituation (drei sich für das Projekt begeisternde Begleiter, die sich mit den Inhalten identifizierten, noch ehe die Schüler wußten, worum es ging) mag zu Recht Skepsis auslösen: Kann das nicht an den Schülerbedürfnissen vorbeigehen, Erwartungszwänge schaffen?

Ich möchte verneinen: Im gemeinsamen Handeln mit den Schülern rücken sich die Dinge von selbst zu recht. Die Signale, die von den Kindern kommen, sind eindeutig, ein immer vorhandenes Korrektiv. Andererseits hat der Spaß und die Intensität, mit der sich drei Lehrer ins Geschehen einbringen, eine spürbar ansteckende Wirkung.

Überlegungen zur pädagogischen Zielsetzung

Es geht um den einzelnen Schüler:

Er wird Neues über sich selbst erfahren und begreifen.

Er wird – besonders der weniger Selbstbewußte – dabei möglichst viele positive Erfahrungen machen im Spiel, im Gespräch, beim Tanz, beim Hüttenbau ...

Er wird Möglichkeiten finden für seine kreative Entfaltung, Möglich-

keiten, die der Schulalltag nicht bieten kann!

Es geht um den Schüler in der Gruppe:

Er wird sich selbst in der Auseinandersetzung mit anderen erleben.

Er wird sich arrangieren, Bedingungen des Zusammenlebens begreifen.

Er wird Situationen vorfinden, die ihm seine Grenzen bewußt machen und ihn Notwendigkeiten erkennen lassen: Kompromisse zu suchen, auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein, persönlich zurückzustecken, Pflichten zu haben, von deren Erledigung das Wohlbefinden aller abhängt.

Daraus folgt für uns Begleiter:

Das „Vorhaben“ – einschließlich des inhaltlich-unterrichtlichen Aspekts – sich aus der Situation so entwickeln zu lassen, daß die genannten Ziele der individuellen und sozialen Erziehung möglichst erreicht werden können.

Vielfältige Situationen zu schaffen, um alle immer wieder für das Gemeinsame zu begeistern.

Zusammen mit der Gruppe zu arbeiten, Spaß zu haben, beiderseitige Erfahrungsräume zu öffnen.

Sich zurückzuhalten mit Vorgaben und Reglementierungen, um bei den Schülern Ideen freizusetzen, Freiräume zu schaffen für Eigeninitiative.

Verschiedene Ebenen anzusprechen, um eine möglichst ganzheitliche Auseinandersetzung zu erreichen.



„Szenisches Spiel“ im Schullandheim

Ein integratives Medium für Unterricht und Erziehung

Von Gabriele Ludwig und Heinrich Thies



Das „Theaterspielen“ als Schwerpunktthema für den wiederholten Aufenthalt einer Unterstufenklasse

Die prozessuale Entwicklung eines Strukturmodells

Das szenische Spielen im Deutschunterricht der Unterstufe, auf Schulfeiern, in Theatergruppen (der Oberstufe) war und ist ein lebendiges Element in der Schulsituation, ist im Schullandheim wegen der räumlichen, zeitlichen und inhaltlichen Konzentration ein offenes und komplexes Lernfeld für individuelle und soziale Erziehung und ein besonders geeignetes Medium für fächerübergreifende Lernziele.

In vielen Aufenthalten ist das szenische Spielen in vielfältigen Formen selbstverständlich.

In dem dreimaligen Aufenthalt der Klasse 6c im August 1978, der Klasse 7c im November 1979 und der Klasse 8c im März 1981 mit den begleitenden Lehrern H. Thies und Dr. D. Ewald entwickelte sich aus den Intentionen der Begleiter, die in der Regel nebeneinanderstehenden Komponenten eines Aufenthaltes (Fachunterricht, Beschäftigungen, Freizeit) stärker zu integrieren, ein Strukturmodell für wiederholte Aufenthalte:

Im ersten Aufenthalt gruppiert sich um zwei Schwerpunktthemen („die Insel“ und „Sprache und szenisches Spiel“) eine Reihe von IG (Interessengemeinschaften) für handwerkliche und kreative Arbeiten – neben den vielen Ausgleichsaktivitäten im Heim und auf der Insel.

Im zweiten Aufenthalt werden beide Schwerpunkte weitergeführt, aber das Thema „Theater“ bekommt im Laufe des Aufenthaltes ein immer stärkeres Gewicht. Das Thema „Insel“ wird als IG (großes Inselrelief) weitergeführt, auch im dritten Aufenthalt. Die übrigen IG ordnen sich dem Schwerpunktthema „Theater“ schon stärker zu als im ersten Aufenthalt.

Im dritten Aufenthalt wird – vor allem durch die einstimmige und spontane Entscheidung der Klasse – das Theaterspiel das alleinige

Schwerpunktthema, das bei größerem zeitlichen Umfang mit höherem Anspruch an die Themen und Formen und vor allem an die Selbständigkeit der Schüler zum zentralen Bezugspunkt des ganzen Aufenthaltes wird. Die IG (Marionettenbau, Tanz und Pantomime, Geräusch- und Beleuchtungseffekte) sind dem Schwerpunktthema jetzt eindeutig zugeordnet und können, weil der Aufenthalt seinerseits in die Phasen der Eröffnung der Situation, der Arbeit in den IG, der konzentrierten Theaterarbeit gegliedert ist, unmittelbar eingebracht werden.

Das Zusammenspiel von Schwerpunktthema und zugeordneten IG in einer fortschreitenden Verdichtung und einer altersangemessenen Steigerung des thematischen Anspruchs und der selbständigen Erarbeitung ergibt eine situationsübergreifende

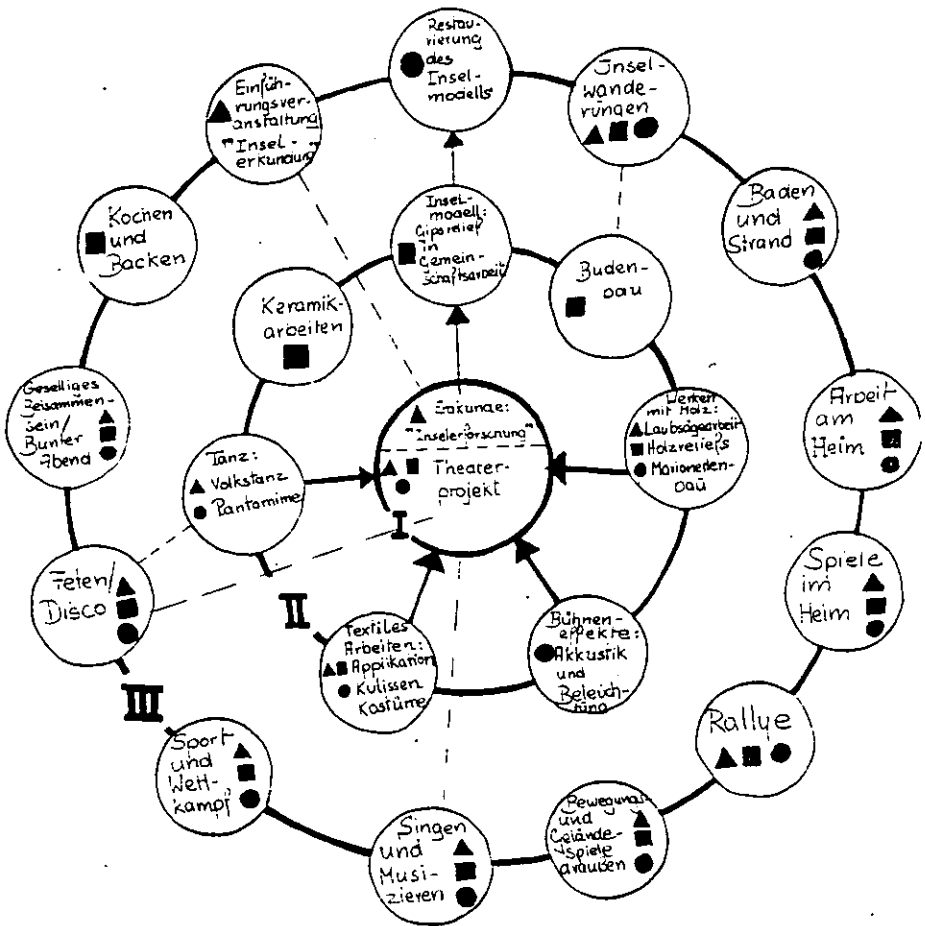
Aufenthaltsstruktur sowohl für einen einzelnen Aufenthalt wie für wiederholte Aufenthalte derselben Klasse.

Eine solche Aufenthaltsstruktur mit einem zentralen Bezugspunkt (mit Differenzierung innerhalb des Schwerpunktthemas und thematisch zugeordneten IG) gewährleistet die Integration der Inhalte und Aktivitäten einerseits, berücksichtigt andererseits die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des einzelnen und fordert und fördert die Kooperation in sozialer Verantwortung.

Nicht nur das Theaterspiel ist ein ganzheitliches, integratives Medium für Unterricht und Erziehung: es gibt vielfältige Motive und Themen, die dem jeweils aktuellen Auftrag an die Situation im Schullandheim als notwendigem und ergänzendem Lernort für Unterricht und Erziehung entsprechen.



Strukturmodell eines Aufenthaltes/einer Auf- enthaltsreihe im Schullandheim



Legende zur Grafik:

- ▲ : erster Aufenthalt (Klasse 6)
- : zweiter Aufenthalt (Klasse 7)
- : dritter Aufenthalt (Klasse 8)

- I: Schwerpunktthemen/-thema der Gesamtgruppe mit Projektcharakter
- II: Kleingruppenarbeit in Interessengemeinschaften (IG) zu vorgegebenen oder selbstgewählten Sachbereichen
- III: Rahmen- und Ausgleichsveranstaltungen in der Gesamtgruppe bzw. in Teilgruppen, zum Teil auf freiwilliger Basis

Der Theaterkurs der Mittelstufe im Herbst 1982

Die folgende Skizze, als Anlage zur Einladung für ein Treffen nach dem Aufenthalt verfaßt, versucht einen Aufenthalt im Schullandheim „wiederzuholen“:

Die Gruppe und das Programm:

Eingeladen sind die Schüler der Untersekunden (10. Klassen), die Interesse am Theaterspielen haben, möglichst schon einige Theatererfahrungen aus der Unterstufe mitbringen, nach dem Aufenthalt weitermachen wollen. Die Schüler melden sich spontan: dreiundzwanzig aus zwei Klassen, die das Theaterspiel aus früheren Aufenthalten schon kennen. Das Thema des Kurses weckt weiteres Interesse: Sieben Oberprimaner der Schul-Theatergruppe kommen auch. Einige Plätze sind noch frei: Fünf Oberstufenschüler fahren mit als Arbeitsgruppe für Reparaturen im Heim. Nicht unwichtig die Begleiter: Hans Becker, der Betreuer der Theatergruppe der Schule; Heinrich Thies; Hansel und Gabi (Studenten der Pädagogik und Kunst, die vielen Schülern aus früheren Aufenthalten bekannt sind); Peter Wellmer, ein ehemaliger Schüler, als Fotograf.

Die Eröffnung der Situation, Motivationen, Formfindung:

Gespräche vor dem Aufenthalt, Vorfreude auf Langeoog. Noch keine konkreten Vorstellungen für Inhalte und Formen des Theaterspiels. Einzelne Ideen, Utensilien im Koffer, Stimmung im Bus. In den ersten Ta-

gen im Schullandheim: Zimmer erobern, Gespräche und Lachen bis in die Nacht. Spaziergänge auf der Insel, großes Schlagballspiel am Strand. Kennenlernen der einzelnen Gruppen untereinander. Das Organisatorische läuft von selbst: wir sind im Heim zu Hause! Die Theatergruppe im Nordflügel, die Arbeitsgruppe im Süden: die Trennung ist bald – räumlich und sachlich – aufgehoben.

Der Gruppen- und Theaterprozeß:

Nach der Eröffnung der Situation latente Bereitschaft, in die Theaterarbeit einzusteigen. Erste Vorüberlegungen im Plenum in der Halle und am Kamin. Themen werden erfunden und verworfen. Begeisterung und bange Fragen: Wollen wir überhaupt? Schaffen wir es? Ein Stück, mehrere Themen wer mit wem? Blättern in der Handbibliothek, Sketche finden, Märchen lesen. Die Gruppen bilden sich, einstweilen noch viel Diskussion, wenig Spiel.

Die Oberprimaner ordnen sich zu; einige dominieren, werden zurückgepfiffen. Jeweils gemeinsamer Probenbeginn, das Ende bleibt offen, alle halten durch. In der Mittagspause, in der Eisdielen, auf Spaziergängen arbeitet die Sache weiter: Einfälle, Rückfälle: Die ersten Szenen stehen: Kostüme, Bühne, Technik sind gefragt. Koordination der Termine, Räume; Absprache mit den Technikern; Verteilen der Utensilien. Ausgleich Fußball, Tischtennis, Jonglieren, bunter Abend, Fete.

Und der große Gala-Abend: die Begleiter laden ein: Kerzenschein, das große Menu, Lesungen, Lieder,



Texte, verfremdete Situation, alle verwandeln sich, wir alle „machen“ Theater. Danach großer Buzenzauber, Gespräche auf den Zimmern, im Kabinett (Lehrerzimmer).

Endspurt, Aufführungen, Premierenfeier:

Das Konzept der drei Spielgruppen steht:

Gruppe 1: „Spiegeleier, Lachs und Liebe“

Volkstheater, Wandlung der Spielhandlung zu einer Tragikomödie mit märchenhaften Zügen. Diskussion über Charaktere. Rollenverteilung, Probleme, Fragen.

Gruppe 2: „Abendprogramm“:

Die Langeweile, die Monotonie des Fernsehens wird sprachlich-spielerisch-pantomimisch aufs Korn genommen.

Show, Fernsehparodie. Leichte Berührungssängste dieser Gruppe mit dem Metier: Ich, Theaterspielen, was ist das? Versuch, die Angst im Spiel selbst zu überwinden. Nachdenken, Einfälle, Applaus.

Gruppe 3: „...und überhaupt“

Persiflage auf Gangsterfilme – nur das? Konzepte und Frustrationen, Kleben am früheren Theaterstück. „Leistungsdruck“ aus den eigenen Reihen. Von vorn anfangen, was ganz anderes machen. Aus Frust und Patzern entstehen die neuen Ideen. Optik, Akustik und die multidimensionale Bühne. Action und große Geste. Aus dem Einfall wird kein Reifall, sondern endlich das Stück. Probenzuschauer werden einfach „eingebaut“. Der Techniker selbst tritt als Regisseur auf. Verschiedene

Handlungsebenen in einem Stück, Verfremdungstheater.

Die Aufführungen – Premierenabend:

Ein langer Tag: Proben, Generalproben, letzte Korrekturen. Details der Bühne, der Szenen, der Maske; Beleuchtungsproben. Schminken und Kostürieren, kaum Zeit zum Essen. Die Kulissen stehen. Dann drei Stunden lang Aufführungen. Gespannte Erwartung. Konkurrieren, Respektieren und viel spontaner Applaus von allen für alle.

Die Spannung löst sich: Weinen, Lachen, Umarmungen, ganz still sein. Aufräumen, dann kleine Feier: Kaminfeuer, Kerzen in der Halle, alle finden sich, die Gesichter sind abgeminkt, kleiner Imbiß und leise Musik. Viel Gespräch, den ganzen Tag holen wir wieder: erzählen, diskutieren, kritisieren, finden uns gegenseitig toll, machen neue Pläne.

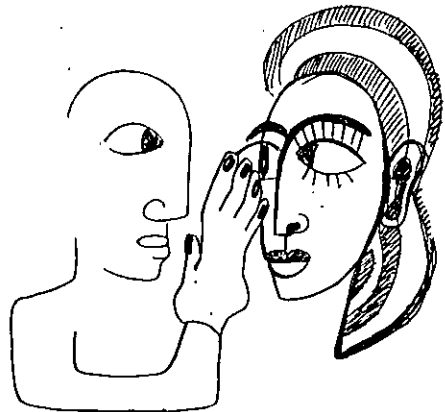
Der letzte Tag, die Rückreise – und dann?

Viel Schlaf und Entspannung. Am Tag die Insel, am Abend Musik und Tanz, in Gruppen in die Nacht hinaus zum Strand. Viele schlafen, andere wollen und können nicht. Gespräche auf den Zimmern und im Kabinett: viel gemeinsame Erinnerung, viel Wärme. Morgens früh um 6 Uhr Inselwanderung: Begleiter, Primaner, Sekundaner. Müssen wir zurück? Wohin? Kofferpacken und müde, nachdenkliche Gesichter. Jeder weiß um die außergewöhnliche, gute Situation, die hinter uns liegt. Morgen der Alltag: in der Familie, in der Schule: Wie können wir das Erlebnis dorthin

mitnehmen? In der Woche danach: Treffen auf dem Schulhof, auf den Fluren, in der Stadt und bei Tinis Geburtstag. Was denken die Eltern? Wie kann ich mich mitteilen und Worte finden? Wozu? Werden wir weitermachen? Wenn ja: wie?

Reflexionen der Begleiter zum Theaterkurs 1982

„Wir erfinden und entwickeln Situationen, Themen und Formen, die uns gegenseitig unsere Möglichkeiten entdecken und einander ausspielen lassen, so daß allmählich, über Zusammenleben und Zusammenarbeit, die „gemeinsame Sache“ die Einzelnen verbindet und jeder – durch Anteilnahme am Beitrag des Anderen – seinen eigenen Anteil wahrnimmt.“



Uns Begleitern kommt dabei die Aufgabe zu, uns in diesem Prozeß des „Aufeinander-Zugehens“ für jeden einzelnen bereitzuhalten, ihn vielleicht aus einem Mißverständnis, einer Isolation abzuholen, ihm zu helfen, die gemeinsame Situation wieder zu eröffnen, ihn stark zu machen, seinen Platz im Ganzen einzunehmen.

Sowohl in Bezug auf das Zusammenleben wie auch auf die Sache „Theaterspielen“ müssen die Jüngerer sich in ihren Wünschen, Bedürfnissen und Äußerungen mit dem größeren Erfahrungshorizont der Begleiter und Lehrer auseinandersetzen; in partnerschaftlicher Argumentation und im Umgang mit den Älteren lernen sie neue, erweiterte Perspektiven kennen und verstehen und werden angehalten, ihre eigene Situation mit dem neugewonnenen Verständnis zu vereinbaren.

Die Begleiter wiederum konfrontieren die jüngeren Schüler durch Zulassen oder Entscheiden von Situationen immer wieder mit der Verantwortung im Hinblick auf „das Ganze“, welches in seinen wesentlichen Aspekten und Anteilen (Wünsche und Wohlbefinden des Einzelnen, Gruppenerlebnis und -anspruch, informelle und sachliche Qualitäten, Erziehungsverständnis der Eltern, Bildungs- und Erziehungsverständnis der Gesellschaft...) immer wieder übereingestimmt, vereinbart werden muß.

Hierbei gewinnt das Gespräch, einerseits rein sprachlich als situations-

übergreifende Mitteilungsebene, andererseits – erweitert – als Bindeglied unterschiedlichster zwischenmenschlicher Anknüpfung („non-verbale, visuelle Kommunikation“, „Darstellung“, „Theater“) für uns zentrale Bedeutung.

Deshalb ist unser wesentliches Ziel für diesen Aufenthalt, das Zusammenleben als vielfältiges „Gespräch“ erlebbar zu machen und Aufmerksamkeiten zu wecken für die Gesten und Worte des Anderen und seine direkten und indirekten Botschaften. Und das „Vokabular“ des mimischen, darstellenden Theaters wird erkannt als erweiterte Möglichkeit individueller Mitteilung, in der die eigenen Ansichten anderen „vorgestellt“ und eröffnet werden und zum direkten Gespräch beitragen.

Unsere Zielvorstellungen müssen im Verhältnis zur Dauer des Aufenthaltes entwickelt werden: 10 Tage sind eine lange Zeit für ein durchkonzipiertes, feststehendes „Programm“, dem die aktuelle Situation sich von vornherein unterordnen müßte, die Zeit ist aber wiederum zu kurz, sollen die Aktivitäten (besonders der Theaterarbeit) rein aus der Situation entwickelt werden. Unterschiedliche Ausgangspunkte, Interessen und Erwartungen müssen schon vorher mitgeteilt und zu einer „Lebens- und Arbeitsgemeinschaft auf Zeit“ vereinbart werden.“

alle zeiten wiederholen
das alte kett wiederholen
wenigstens das zimmer
oder
oder

egal

beschwören die zimmergeister
besonders zum mittwacht
nicht wissen
wenn es losgeht
wer es losmacht
was die losläßt

kälte fingen
kälte zuspüren geschickt
möglichkeiten ausspielen
mit worten spielen
sich selbst spielen
eine volle spielen
manches überspielen
theater spielen
den clown

ander leben
zu anderen zeiten
mit anderen leuten

zusammen leben
zusammen
ein haus beleben

ander erleben andere
durchleben

leute unmachen leuten zulachen
fremde gedanken im kopf haben
heie gedanken im kopf haben
kindliche
von vorn auffangen

leute spüren und toll finden
leute spüren die dich toll
finden

aber nicht von anderen
wenn
wie anders du sein könntest

ganz viel essen
ganz wenig essen
ganz laut musk hören
ganz lange feten feiern

ganz cool bleiben
ganz schwach werden
ganz wach werden

leute in der pfeife rauchen
auf einmal drügernd die andern brauchen
aus worten menschen machen
sich immer wieder kaputt machen

ins kalte wasser springen
und warm werden



Wenn „Stadtkinder“ ins Schullandheim fahren . . .

Schwierigkeiten und Chancen einer Begegnung mit der Natur

Von Bernd Wollenweber

In zwei bemerkenswerten Aufsätzen in Nr. 122 unserer Zeitschrift haben Willi Rein („Die Bedeutung der Natur für das Schullandheim“) und Heinz Sellinger („Erziehung zur Naturliebe und zum Umweltschutz im Schullandheim“) Anstöße gegeben. Besticht der erste durch die ausgebreitete Palette der unterrichtlichen und erzieherischen Möglichkeiten im Umgang mit der Natur, so der zweite durch die anschauliche Schilderung dessen, was während eines Aufenthaltes alles gezeigt werden kann. Beide Aufsätze stellen die Wichtigkeit von Beobachten und Erforschen, von Erleben und Tun heraus.

Dennoch erhebt sich die Frage, **wie** das zu bewerkstelligen ist. Lehrer und Begleitpersonen machen nämlich häufig gegenteilige, teilweise entmutigende Erfahrungen. Neben schönen Erfolgen erleben sie, wenn sie ins Schullandheim fahren, in puncto Naturbeobachtung ihrer Schüler auch Mißerfolge.

Auf einige Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang möchte ich aufmerksam machen. Die folgenden Anmerkungen sollen nicht entmutigen, sondern vielmehr dazu beitragen, ein möglichst realistisches Bild zu gewinnen. Auf dieser Grundlage können dann mit mehr Sicherheit mögliche Abhilfen skizziert und weiterentwickelt werden.

Wahrnehmung – oder: Dominanz psychosozialer Probleme

Kinder und Jugendliche sind häufig so sehr mit ihren Gruppen- und Familienproblemen, Entwicklungsfragen usw. beschäftigt, daß sie ihre naturhafte Umgebung nicht wirklich wahrnehmen – jedenfalls nicht bewußt. Oder anders gesagt: Natur – und schon gar „Naturschutz“ – ist dem Schüler oft kein Problem, weil ihm anderes existentiell viel näher ist und wichtiger erscheint. Dies ist dichter an ihm, bedrängender.



Folgerung

Lehrer und auch Begleitpersonen sollten sich fragen und beobachten: Was nehmen meine Schüler wahr? Was ist ihnen wichtig? Was bedrängt sie? Welche Verhaltensbereitschaften bringen sie mit?

Hierbei bedarf es behutsamer Lenkung der Aufmerksamkeit durch den Lehrer. Oft genügt auch schon das Gehen in der kleineren Gruppe, um den einzelnen Schüler besser sehen zu lassen, um ihn frei werden zu lassen für das Schauen, Beobachten und Erleben oder das Erkennen von Zusammenhängen. Erwachsene kön-

nen hierbei fördern durch Ansprechen, Zeigen, Fragen, Vormachen, Sammeln, Anregen.

Schon mancher Lehrer ist umgekehrt durch seine Schüler auf Formen und Geschehnisse der Natur, auf Ideen und Zusammenhänge aufmerksam gemacht worden. Solche Entdeckungen der Schüler gehören oft zu deren schönsten Erlebnissen im Schullandheim.

Es muß auch nicht immer und in jeder Phase der Entwicklung alles bewußt gemacht werden. Der Lehrer darf nicht mit seiner Art zu sehen und mit seinem Willen und Eifer



Behutsame Lenkung der Aufmerksamkeit durch den Lehrer?

„Schulausflug“: „Wenn man diese emsigen Tierchen so betrachtet, wie sehr mag es da auch euch gelüsten, es ihnen beim Studium der unregelmäßigen Verben an Fleiß gleichzutun!“ (M. Frischmann im *Simplicissimus* von 1931)



(durch Pädagogisieren) auf die Nerven gehen, sonst erreicht er das Gegenteil.

Aber es kann auch böse Überraschungen geben, wenn die Begleiter von Jugendlichen meinen, alles liefe „von selbst“, die naturhafte Umgebung tue schon das Ihre dazu. Die Lehrer sollten darauf vorbereitet sein, Anregungen zu geben. Auf zwei Wegen kann dies gelingen: über die Natur zu sich und der Gruppe; über die Gruppe und sich zur Natur.

**Sehgewohnheiten – oder:
„die Gewohnheit ist eine zweite
Natur“**

Die aufnehmenden Sinne vieler Kinder und Jugendlicher sind heute bereits mehr mediengelenkt als „natürlich“; diese sehen und bereden ihre Umwelt – hier: die Natur – dann mit Schablonen und Formeln der Werbesprache, der konsumierten Fernsehfilme etc. „Die Gewohnheit ist eine zweite Natur“, sagte schon Cicero. Solches Sprechen und Verhalten wirkt auf den Erwachsenen oft wie ein starres Verhaltenskorsett. Lehrer beobachten bei ihren Schülern vielfach kurze und flüchtige Aufmerksamkeit, schnelles Erfassen und Vergessen.

Folgerung

Es wäre erfolgloses Bemühen, ihnen dieses Verhalten ausreden zu wollen. Das ReCen in den Formeln, die „in“ sind, hat – vorerst – für viele Kinder

eine nicht zu unterschätzende soziale Funktion: Anerkennung, Aufgenommensein in der Gruppe, Zugehörigkeit.

Eher können die Chance des Reflektierens im Gespräch, das Anbieten neuer Sehweisen dem Schüler helfen, aus diesem „Seh- und Sprachgefängnis“ allmählich herauszufinden. (Siehe den Aufsatz von Klaus Ehlerter zur Medienerziehung im Schullandheim, veröffentlicht im Handbuch „Pädagogik im Schullandheim“.)

Der Lehrer darf also die Schüler nicht einfach sich selbst und „ihren“ Sehgewohnheiten überlassen, weil ihre Sinne überformt, ihre Sprache übernommen, ihre Abwehrhaltung gegenüber Gefühlen, und genauer Beobachtung entwicklungs-, kultur- und gruppenabhängig ist.

Paradox: Gerade mit zeitweise gelenkter Aufmerksamkeit kann der Erwachsene – wenn er des Guten nicht zuviel tut – dem Kind und Jugendlichen zu ursprünglicherer Erfahrung verhelfen.

**Das Ganze und die Teile –
die Teile und das Ganze**

In der Schule und in den Medien wird durch Organisation und Fächer-einteilung, durch Sendezeiten und Themensetzung oft das Detail vor das Ganze gestellt. „Was die Welt im Innersten zusammenhält“, verflüchtigt sich für den Schüler oft mehr und mehr in der Unsumme des zu lern-



den und aufzunehmenden Detailwissens.

Provokatorisch: Ohne (hier: ökologisches) Ganzheitswissen wird dem Jugendlichen das Detailwissen künftig wenig nützen – zum Überleben. Andererseits gilt natürlich: Erst im beobachteten Detail (ein Vogelnest, ein Bienenvolk, die Unterseite eines Blattes, Mimikry, Statik eines Baumes...) wird der Zusammenhang deutlich und sinnfällig.

Die Zugangsweisen zum Umgang mit der Natur sind dabei individuell,

alters- und gruppenbezogen verschieden.

Folgerung

Die Kenntnis ökologischer Gesetzmäßigkeiten gehört daher heute zur Grundausrüstung des Lehrers, der mit seiner Klasse ins Schullandheim fährt: Nahrungskette, Biotop, ökologische Nische, Symbiose... Jeder Lehrer sollte sich für den Anfang wenigstens mit einem naturhaften Zusammenhang vertraut machen.



Natur: das Fremde – oder: das Haus, in dem wir leben

Warum empfinden Kinder Natur als etwas Fremdes, das sie nicht so ohne weiteres an sich heranlassen?

Kinder spiegeln – allerdings auf vielfältige und verwickelte Art – das Bewußtsein der Erwachsenenwelt wider. Wenn die Natur den Erwachsenen dienen muß – als Ausbeutungsobjekt den einen, als Oase und Gefühlsteich den anderen, als Schutthalde oder gar Feindin den dritten –, dann brauchen wir uns nicht zu wundern, daß wir Beträchtliches davon in den Seh-, Hör-, Sprech- und Verhaltensweisen der Kinder wiederfinden.

Der urbanisierte Mensch, der Städter, bringt – kommt er auf dem Land mit Natur in Berührung – sein dichtes Reiz- und Reaktionssystem mit. Künstliche Reize in großer Zahl verlangen erhöhte Abwehrbereitschaft und überreizte Wachheit als Antwort (vgl. im Physischen die erhöhte Antikörperbildung und Zunahme von Allergien beim modernen überreizten Menschen).

Folgerung

Abwehrhaltungen von Jugendlichen müssen wir ernst nehmen, ihre Ablehnung, ihre zur Schau getragene Gleichgültigkeit. Sie sind nicht einfach zu überrennen oder zu negieren. Vielfältige Angebote an Suchspielen, an Wettbewerben, an Aufgaben zum Beobachten können das

manchmal massive Abwehrsystem weiter öffnen als Belehrung. Das Schullandheim und seine Umgebung bieten vielfache Möglichkeit, alle Sinne anzusprechen, damit die sonst so fremde Natur aufgenommen und angenommen werden kann.

Bis Natur wieder erlebt werden kann als das **große Haus** (griechisch: Oikos), in dem wir leben und das es gemeinsam zu erhalten gilt, muß noch viel Bewußtseinsbildung geschehen. Das geht nicht ohne Reflexion – altersbezogen, gruppenbezogen, anlaßbezogen –, allerdings auch nicht ohne Vorbild, Vorleben. Die Verhaltensweisen der Erwachsenen können gerade im Schullandheim so oder so prägend wirken.

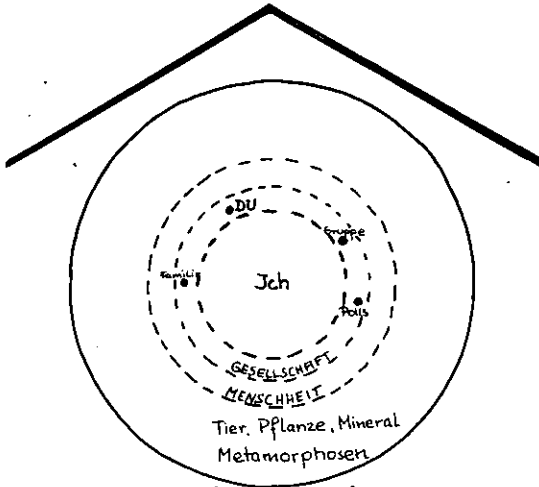
Hier bieten die Gesprächsrunde am Abend, das Spiel im Freien, das Reden, Sehen, Horchen und Schweigen beim Wandern reiche Gelegenheit.

Wichtig bleibt aber, welches Bild von der Natur der Erwachsene in sich birgt, welche Beziehung er zur Natur hat und was er davon in seinem Verhalten offenbart: Fremde oder Haus.

Ökologie statt „Umweltschutz“

Das Leben auf „unserem“ Erdball ist bedroht. Eine Binsenweisheit mittlerweile. Viele Jugendliche aber sind ständige Appelle für Natur- und Umweltschutz leid. Auch sind ihnen oft die grundlegenden Gesetze der Ökologie fremd und unbekannt. Das liegt „natürlich“ – hier besser: gesell-

Der Mensch in der Natur (vom Menschen aus gesehen)



OIKOS

(das Haus, in dem wir leben)

PERSON

Persönliches, Ich

SOZIALES

- ... im Nahbereich (Du, Wir)
- ... in der Polis
- ... in der Gesellschaft
- ... in der Menschheit

OIKOS

Tier,
Pflanze
Mineral
Energieströme

Verwandlungen/
Metamorphosen in
Raum und Zeit

Kurz gesagt, ergeben sich folgende Beziehungen:

- Der Mensch ist oder scheint zunächst "sich selbst der Nächste" (ICH, PERSON);
- aber er ist angewiesen auf das Du, auf Familie, Gruppe, Gesellschaft (Polis = Stadt);
- er lebt in der Polis, aber sie hat wie er selbst das Fundament in der außermenschlichen Natur. In sie ist er eingebettet auch wenn er es nicht weiß oder nicht wissen will. Von ihr und mit ihr lebt er, oft freilich auch gegen sie.

(Oikos)
Zu fragen ist nun, wie weit der Mensch sein Bewusstsein ausdehnt, oder wie eng er im Nahbereich stecken bleibt. Es wird überlebenswichtig, inwieweit Menschen bereit sind, auch für den mitmenschlichen und außermenschlichen Bereich Verantwortung zu übernehmen.



schaftlich – nicht nur am Begriff, sondern am mangelnden Be-Greifen, am Erleben des unzureichenden Vorbilds von Erwachsenen und Jugendlichen, an denen sie sich orientieren, ferner an der Zerstückelung des Wissens, an den Zufälligkeiten von Ausbildungsgängen sowie an den oben beschriebenen Zusammenhängen.

Folgerung

Es kommt darauf an, daß die Schüler Lebensgesetze erkennen, Zusammenhänge des Lebens (Ökologie) begreifen und erleben, und nicht so sehr auf punktuell eingeforderten „Umweltschutz“ begrenzt sind. Ökologie ist mehr als Umweltschutz. Erst wenn die Sichtweise wieder hinausgeht über das bloß Private und auch hinausgeht über das Soziale (Mitsch, Gruppe, Gesellschaft), wenn sie sich bei genügend Menschen erweitert und das Tier, die Pflanze, das Mineral, die Energieströme und ihre Verwandlungen (Metamorphosen) mitumfaßt, werden wir Menschen „geheilt“ und mit der Natur gesund sein – wenigstens überleben. Ein Schullandheimaufenthalt kann in bescheidenen, aber oft entscheidenden Schritten dazu beitragen.

Bei den Elementen des Wahrnehmens und Sehens fangen wir an. Daß dies mit generellen Sichtweisen zu tun hat, ist im Schullandheim täglich, stündlich erfahrbar. Dazu ein Vorschlag, wie in einem Strukturbild die Beziehungen, in denen der Mensch steht, verdeutlicht werden können (vgl. S. 55).

Sein, Tun und Haben

Das Tun ist oft wichtiger als das Sehen und Bereden. Erst wenn das Kind / der Jugendliche – aus eigenem Antrieb und gemeinsam mit anderen – etwas tut, herstellt, sammelt, werkt, verändert oder zu einer Gestalt bringt, verbindet es/er sich dichter mit einer Sache.

Das Gegensatzpaar „Haben oder Sein“ (Erich Fromm) dürfte zumindest für den Schüler etwas weltfremd sein (obwohl das „Sein“ bei Erich Fromm aktiv, tätig gemeint ist). Dieses Paar wäre hier zu erweitern zu der Dreiheit von Sein, Tun und Haben. Das Sehen muß praktisch werden.

Folgerung

Daher ist der Wert von Projekten nicht zu unterschätzen, seien sie auch noch so klein. Die komplexe Verbindung von Sehen, Beobachten, Gespräch, Tun, Werken und Spiel führt zu einer Befriedigung, die das Erlebte tiefer in Gedächtnis und Verhalten verankert als bloßes Beobachten und Besprechen. Die Zuschauerhaltung wird dabei überwunden.

Das Handbuch „Pädagogik im Schullandheim“ und die vier Bände „Projektarbeit im Schullandheim“ bieten hierzu eine Fülle von anschaulichem Material und Anregungen.

Was Gestalt gewinnt durch eigenes Tun, prägt sich ein. Dabei kann



durchaus bei den Hobbies und Interessen der Schüler angesetzt werden. Fotografierlust und handwerklich-technisches Interesse der Kinder lassen sich ebenso einfügen wie Spielfreude und Sammeleifer. Auf einem Elternabend lassen sich die Ergebnisse in einer Diaserie oder gar – für größere Schüler möglich – in einer Ton-Dia-Schau gefällig präsentieren. Das Tagebuch, die „Chronik“ mit Text, Fotos und Zeichnungen, die Wandzeitung sind nur einige weitere Möglichkeiten, das Gesehene anschaulich weiterzugeben.

Polis und Oikos – oder: „Stadt und Land – Hand in Hand“

Zum Abschluß sei noch einmal auf den Anfang verwiesen: Das Naturhafte im Menschen (Naturbezug) ist nicht zu gewinnen, wenn wir das Soziale in ihm (Sozialbezug) und seine Nöte damit (emotionaler Bezug, Betroffenheit) vernachlässigen. Die Wege sind nicht abzukürzen. Der heutige Mensch ist sowohl Bewohner der Stadt (Polis) als auch der Natur (Oikos, das große Haus). Der Mensch ist aus der Natur herausgetreten und ist doch Teil von ihr. Dieser Schritt



ist nicht rückgängig zu machen, sondern weiterzuentwickeln.

Aber Rückbezug, Rückbesinnung bleiben notwendig, Schullandheimaufenthalte können so auf neue Weise zu der alten Erfahrung verhelfen, die an vielen Rathäusern steht (z. B. in Bad Bevensen): „Stadt und Land, Hand in Hand“.



Ein Zwerg unter den Sträuchern, das Heidekraut

Von Willi Rein

Der Name Heidekraut ist irreführend. Die weit verbreitete Pflanze ist kein Kraut, sondern ein immergrüner Strauch. Wir erkennen das an den ausdauernden, verholzten Zweigen. Wegen des niedrigen Wuchses zählt die Besenheide, wie man die Pflanze auch nennt, zu den Zwergsträuchern.

Ein Wassersparer

Wir finden den trügwüchsigen, stark verästelten Strauch auf Sandboden, an trockenen und sonnigen Standorten, in Magerrasen, an trockenen Hängen, in lichten Wäldern, am Meeresstrand, da, wo die Dünen landeinwärts durch abgestorbene Pflanzen ein wenig humusreicher geworden sind, aber auch an feuchten, an moorigen Stellen und in Hochmooren. In den Heiden bildet das Heidekraut eine geschlossene, ausgedehnte Vegetationsdecke, die durch ihren dichten Wuchs den Boden beschattet und die austrocknenden Winde von ihm fernhält. Außerhalb der Heiden wächst es meist in kleineren Beständen.

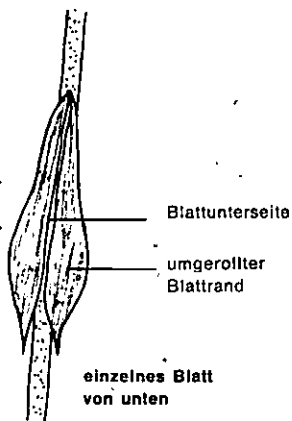
Es ist zunächst verwunderlich, daß wir die gleiche Pflanze sowohl in den Heiden als auch in den Hochmooren, in der Ebene als auch im Gebirge, an der Meeresküste als auch in Lagen oberhalb der Baumgrenze antreffen. Bei näherer Betrachtung wird aber deutlich, daß alle Standorte durch Nährstoffarmut und Wassermangel gekennzeichnet sind. Im mageren Sandboden und im lockeren, steinigen Boden der Gebirge sickert das Wasser sehr schnell in die tieferen Schichten und führt dabei die gelösten Nährstoffe mit. Das Hochmoor, über den Grundwasserspiegel weit hinausgewachsen, lebt allein vom Regen, so daß es in den Sommermonaten auch hier zu Trockenperioden kommen kann.

Wie sich das Heidekraut den nährstoff- und wasserarmen Standortbedingungen angepaßt hat, kann während eines Schullandheimaufenthaltes mit Spaten, Metermaß, Lupe und Zeichenstift untersucht werden.

Der Zwergstrauch trägt an seinen niederliegenden oder auch aufrechten Sprossen immergrüne Blätter und kann dadurch das ganze Jahr

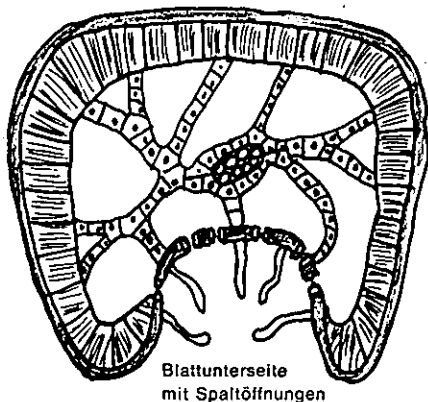


über assimilieren, d. h. der nährstoffarme Standort kann ganzjährig genutzt werden. Die Blätter sind

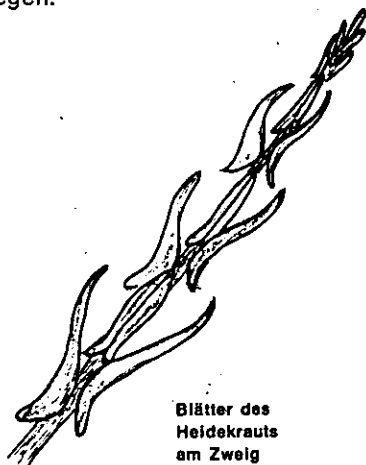


klein und die Ränder nach unten eingerollt. Dadurch ähneln sie in ihrer Form einer Nadel. An ihrer Unterseite ist nur noch ein schmaler, heller, spaltartiger Streifen zu sehen. Die

Querschnitt durch das Blatt des Heidekrauts Blattoberseite



wenigen wasserverdunstenden Spaltöffnungen, die auf der verkleinerten Blattunterseite noch Platz finden, sind durch silbrige Haare zusätzlich geschützt. Dadurch entsteht eine „windstille Rinne“, so daß bei Trockenheit die Verdunstung eingeschränkt werden kann. Eine derbe Haut schließt jedes Blättchen gegen die Luft ab. Eine weitere verdunstungshemmende Einrichtung stellt die Anordnung der Blätter dar. Sie stehen gedrängt vierreihig am Stengel und können sich bei Trockenheit wie Dachziegel dicht aufeinander legen.



Ein Bodenveränderer

Eine kräftige Pfahlwurzel reicht in tiefere, feuchtigkeitsführende Bodenschichten und verankert die Pflanze. Die niederliegenden Äste bewurzeln sich, was eine weitere Möglichkeit



zur Wasseraufnahme und zusätzlichen Halt bedeutet. Wo das Heidekraut in größeren Beständen wächst, verschlechtert es den Boden. Es bildet sauren Rohhumus, in dem Pflanzenreste nur langsam und unvollständig zersetzt werden. Die Humus-säuren sickern mit dem Regenwasser in die Tiefe und laugen die Nährstoffe aus dem Boden aus. Es entsteht Bleicherde. Die gelösten Stoffe setzen sich in 30 bis 100 cm Tiefe wieder ab und verkitten den Sandboden zu einem braunroten, festen Gestein, dem Ortstein. Diese undurchlässige Schicht verhindert den Stoffaustausch zwischen Ober- und Unterboden. Wurzeln vermögen sie nur schwer zu durchdringen.

Wenn man den Boden mit einem Spaten aufgräbt, können diese Gegebenheiten beobachtet und nachgemessen werden. Eine Schülervgruppe kann eine Heidekrautpflanze ausgraben und die Tiefe der Pfahlwurzel messen. Die Ausdehnung und Beschaffenheit der einzelnen Bodenschichten kann festgestellt und aufgezeichnet werden. Mit Universalindikator (Papier) kann der Säuregrad (ph-Wert) des Bodens geprüft werden. Dazu gibt man etwa 20 g einer lufttrockenen Bodenprobe in ein Becherglas, gießt 50 ml destilliertes Wasser darüber und rührt mit einem sauberen Glasstab gut um. Die Bodenteilchen läßt man absetzen. Das überstehende Wasser wird mit dem Universalindikator untersucht. Durch Farbvergleich wird der ph-Wert er-

mittelt. Ein Vergleich mit gutem Waldboden läßt die Unterschiede zum „Heideboden“ bezüglich Farbe, Teilchengröße, Feuchtigkeitsgrad, Humusgehalt und Tiefgründigkeit erkennen.

Ein Honigspender

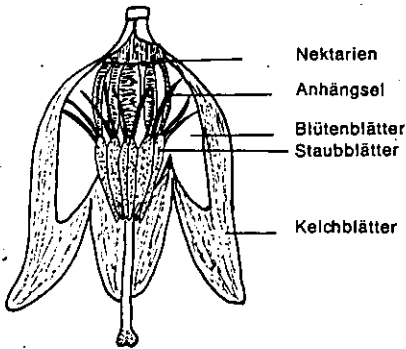
In den Monaten August und September blüht das Heidekraut. Die kurzgestielten Blüten bilden an diesjährigen Zweigen eine einseitigwendige Traube. Durch den dichten Blütenstand werden die kleinen blaßrosenroten Blütenglöckchen weithin sichtbar und die blühende Pflanze zu einer auffallenden Erscheinung. Die zahlreichen Blüten spenden reichlich Nektar für Bienen und Hummeln, fordern aber als Gegenleistung die Bestäubung. Wie sie das geschickt erreichen, kann man mit einer Lupe untersuchen.

Um die Auffälligkeit des Blütenglöckchens für Insekten zu vergrößern, sind auch die vier miteinander verwachsenen, trockenhäutigen Kelchblätter gefärbt. Die nur halb so großen Blütenblätter bilden eine vier-spaltige, glockenförmige Blumenkrone, die den Fruchtknoten mit Griffel und die acht Staubblätter umschließt. Der Griffel ragt aus der Blüte heraus. An ihn schmiegen sich die Staubgefäße an, die zusammen einen kleinen Kegel bilden. Sie sitzen auf s-förmig gebogenen Staub-



fäden, die einer Scheibe eingefügt sind, die sich unter dem Fruchtboden befindet. Zwischen den Staubfäden, am Grunde der Blüte wird der Nektar aus acht schwärzlichen Knötchen reichlich abgesondert. Die Staubbeutel versperren mit je zwei nach auswärts gerichteten, behaarten Anhängseln den Insektenrüsseln den Weg zum Nektar. Auf der Suche nach

Blüte des Heidekrauts



der begehrten Beute werden diese Anhängsel angestoßen. Sie wirken wie Hebel. Die auf den federnden Staubfäden sitzenden Staubbeutel werden aus dem Kegel herausgedrückt und streuen aus einer länglichen Öffnung an der Spitze den trockenen Blütenstaub dem Insekt auf den Kopf und den Rüssel. Diesen Blütenstaub überträgt das Insekt auf die Narbe der nächsten Blüte.

Aus dem oberständigen Fruchtknoten entsteht eine Kapsel, in der sich zahlreiche etwa 0,1 mm große flache Samen entwickeln. Sie werden aus der aufspringenden Fruchtkapsel ausgestreut und wegen ihrer Winzigkeit vom Wind weit fortgetragen; angeblich sogar bis zu 100 km.

Eine Charakterpflanze mit Nachbarn und Besuchern

Die ausgesprochenen Heidelandschaften, in denen das Heidekraut wegen seiner großen Bestände zur Charakterpflanze geworden ist, sind keine ursprünglichen Naturlandschaften, sondern erst durch den Einfluß des Menschen entstandene Kulturlandschaften. Da, wo sich heute noch Heiden ausbreiten, wurden durch Rodung und Brand die lichten Mischwälder vernichtet. Schafhaltung und intensive Nutzung ließen keine Wälder mehr aufkommen. Durch seine vorzügliche Anpassung an trockene Standorte ist das Heidekraut begünstigt. Es wächst aber nicht allein. Mit anderen, ebenfalls typischen Pflanzen bildet es Pflanzengesellschaften. So finden wir es häufig zusammen mit Heidelbeere, Birke, Waldkiefer und Wacholder. In Magerrasen ist es mit dem Borstgras vergesellschaftet und in den grauen Dünen wächst es mit der Krähenbeere, der Kriechweide, der Dünenrose und der Glockenheide zusammen.



Eine lohnende Aufgabe für Gruppen ist es, die typischen Pflanzen eines Standortes zu bestimmen und aufzuschreiben, um so die Zusammensetzung der Gesellschaft zu erfahren. Das Auszählen und Aufzeichnen der Arten auf einer abgegrenzten Fläche bringt schon tiefere Einsichten. Wer solche pflanzensoziologischen Aufnahmen machen möchte, findet gute Anleitung im Band 2 Biologie der Reihe „Projektarbeit im Schullandheim“.

Wegen ihres Honigreichtums locken die Heidekrautblüten viele Bienen und Hummeln an. Es bietet sich also eine gute Gelegenheit, diese Insekten zu beobachten und zu bestimmen. Besonders bei den Hummeln ist dies, wegen ihrer charakteristischen Zeichnungen leicht. Die Erdhummel hat einen schwarzen Körper mit zwei gelben Querbinden. Die Hinterleibsspitze ist weiß. Den schwarzen Körper und die weiße Hinterleibsspitze haben Gartenhummel und Erdhummel gleich. Die Gartenhummel besitzt aber drei gelbe Querbinden. Einen schwarzen Körper ohne Querstreifen hat die Steinhummel. Sie ist gut an dem roten Hinterleibsende zu erkennen. Der Pelz der Mooshummel ist kurzhaarig, gelbgrau bis rötlich und an den Seiten etwas heller gefärbt. Bei der Ackerhummel dagegen sind Kopf und Rücken braunrot. Der Hinterleib weist zwei gelbe Querbinden auf. Seine Spitze ist rötlich. Weitere Insekten können anhand von Abbil-

dungen mit Hilfe des Handbuchs der Natur von Garms, Zweiburgen Verlag / Weinheim, bestimmt werden.

Eine Zierpflanze

Das Heidekraut hat in der Vergangenheit trockene, sandige Landstriche für den Menschen nutzbar gemacht. Die zierlichen Blüten werden ihrer schönen Farbe wegen aber auch gerne zum Schmuck der Wohnungen gepfückt. Heidekrautsträuße halten sich lange in der Vase. Getrocknete Heidekrautbüsche lassen sich gut zu Trockensträußen verarbeiten. Kinder schmücken auch gerne Heidekörbchen mit ihnen. Zur Herstellung eines Heidekörbchens braucht man gebogene Rindenstücke, die mit Moos gefüllt werden. In das Moos steckt man kleine Heidekraut- zweige und andere Blüten oder Zweige mit Flechten. Interessante Steine und leere Schneckenhäuschen verleihen eine besondere Note. Der Phantasie und Gestaltungsfreude sind reiche Möglichkeiten gegeben. Vielleicht kann man eine Ausstellung mit Heidekörbchen arrangieren oder der Mutter eines als Geschenk vom Schullandheimaufenthalt mit nach Hause nehmen.

Eine Heilpflanze

Das Heidekraut ist wegen seiner Gerb-, Mineral- und Bitterstoffe und



wegen seines ätherischen Öls eine alte Heilpflanze. Es wird gewöhnlich nicht allein, sondern mit anderen Heilpflanzen zusammen verwendet. In der Volksheilkunde wird es u. a. bei Schlaflosigkeit, Harnwegentzündungen, schwachem Durchfall, ungenügender Magensaftbildung und als Blutreinigungsmittel genommen. Ge-

sammelt werden die Blüten und die blühenden Zweige. Sie werden rasch bei künstlicher Wärme – maximal bis 60° C – getrocknet. Einen Frühjahrs- und Blutreinigungstee, der als schwach rötlicher Aufguß hergestellt wird, kann man auch längere Zeit trinken, ohne Nebenwirkungen zu befürchten.

Unterbelegt?

**Lücken in der Belegung
Ihres Schullandheimes?**

**Ich vermittele Gruppen an Sie
während schwach belegter
Zeiten!**

Rupert Kindermann
Heilbrunner Straße 65
8000 München 80
Telefon 0 89 / 40 49 20

Staatlich geprüfte

Hauswirtschaftsleiterin

mit langjähriger Erfahrung als
Leiterin eines Schullandheimes
sucht wegen Aufgabe des
Heimes eine neue Position
im Hohenloher Raum

Heimleiterhepaar

**Mitte 40, ungekündigt, sucht Anfang 1984 in Norddeutschland neuen
Aufgabenbereich.**

**Wir bieten langjährige Erfahrungen in allen Bereichen der Heim-
führung.**

Zuschriften an die Geschäftsstelle des Verbandes
Postfach 11 27, 2390 Flensburg



Tiere leiden. Sie leiden in freier Natur, weil die Menschen ihre Lebensräume zerstören, Tiere vergiften und ausrotten. In unserer Nachbarschaft siechen Tiere hinter Gittern dahin. Sie leiden unter Habgier, Unvernunft und Teilnahmslosigkeit der Menschen.

Der IGEL-Preis – Jugend schützt Tiere –

soll junge Menschen anspornen zu zeigen, was wir durch persönlichen Einsatz für das Überleben und gegen das Leiden der Tiere tun können.

Für die Vergabe des IGEL-PREISES – Jugend schützt Tiere – stehen jährlich insgesamt 20000,- DM zur Verfügung.

Teilnahmebedingungen:

- 1.** Teilnahmeberechtigt sind Arbeitsgemeinschaften, Jugendgruppen und Schulklassen. Die Arbeiten können zum Beispiel aus der freien Jugendarbeit stammen oder besonders gut gelungene Unterrichtsbeispiele sein.
- 2.** Die Arbeiten müssen auf Grund eigener Tätigkeiten entstanden sein.
- 3.** Eingereicht werden können Berichte, Fotos, Filme (Super 8), Skizzen usw., aus denen Art, Umfang und Ergebnis der Tätigkeit hervorgeht.
- 4.** Es werden Preise bis zu DM 5000,- vergeben; insgesamt stehen DM 20000,- zur Verfügung.
- 5.** Träger des IGEL-Preises – Jugend schützt Tiere – sind
Deutscher Bund für Vogelschutz e.V., Kornwestheim
Deutscher Tierschutzbund e.V., Bonn
Tierfreund – Jugendzeitschrift für Tier-, Natur- und Umweltschutz, Nürnberg
Felix-Wankel-Stiftungen, Chur.
- 6.** Die Bewertung der Arbeiten geschieht unter Ausschluß der Öffentlichkeit. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.
- 7.** Die eingereichten Arbeiten dürfen bisher weder anderweitig prämiert noch veröffentlicht worden sein.
- 8.** Einsendeschluß ist der 31. Dezember 1983. Die Arbeiten sind zu senden an:
Deutscher Tierschutzbund e.V., Stichwort IGEL-PREIS, Baumschulallee 15, 5300 Bonn 1.
Die Arbeiten werden innerhalb von 6 Monaten nach Einsendeschluß den Einsendern zurückgegeben.
- 9.** Mit dem Einreichen erkennt der Einsender diese Teilnahmebedingungen an.

Deutscher Bund für Vogelschutz e.V., Kornwestheim · Deutscher Tierschutzbund e.V., Bonn
Tierfreund – Jugendzeitschrift für Tier-, Natur- und Umweltschutz, Nürnberg
Felix-Wankel-Stiftungen, Chur

Wenn sich Schulklassen im Rahmen von Schullandheimaufenthalten am Preis-ausschreiben beteiligen, bittet die Redaktion um Zusendung der eingereichten Arbeiten zur Veröffentlichung in der Fachzeitschrift.

Diskotheek im Schullandheim – eine sinnvolle Freizeitveranstaltung?

Von Helge Jansen



Der folgende Bericht gründet auf den Erfahrungen mit Tanzveranstaltungen im Freizeit-Zentrum des Schullandheims der Arbeitsgemeinschaft Deutsches Schleswig (ADS) in Rantum (Sylt).

Was ist unter einer „Disco“ zu verstehen?

Meinem Bericht möchte ich einige kurze Gedanken zum Begriff von Disco bzw. Disco-Musik voranstellen. Wer sich ausführlicher informieren möchte, sei auf die umfangreiche Literatur zu diesem Thema hingewiesen.

Disco-Veranstaltungen unterscheiden sich von Tanzveranstaltungen mit sogenannten gebundenen Tanzformen (z. B. Standardtänze, lateinamerikanische Tänze, Volks- oder Squarettänze,

wie sie vor allem in der Tanzschule gelernt werden) durch ihre betont freien Formen der Bewegung. So ist es das erklärte Ziel der Disco-Musik, die freie Entfaltung der Person zu begleiten oder auch zu unterstützen. Jugendliche, die in eine Disco gehen, wollen kein starres Programm erleben, sondern der Musik folgen können wie sie es gerade wünschen.

Dieses freie Wechselspiel zwischen Musik und Zuhören bzw. Mittanzen läßt sich natürlich durch verschiedene Einlagen (z. B. Lieder, Tanzspiele, Siegerehrung) unterbrechen; nur sollte bedacht werden: Es ist zwar denkbar, einen „Bunten Abend“ mit Disco-Musik zu untermalen, die eigentliche Diskothek aber – verstanden als Möglichkeit, sich auf die Musik ungebunden einzulassen – darf nicht durch derartige Einlagen ihren besonderen Charakter verlieren.

Sollten im Schullandheim überhaupt Disco-Abende veranstaltet werden?

Für die Lehrkräfte, die ins Schullandheim fahren, ist es durchaus ein Streitpunkt, ob eine Disco Bestandteil des Aufenthaltes sein soll. Eine Beantwortung dieser Frage ist nur subjektiv möglich bzw. von der Definition der Schullandheimarbeit abhängig.

Wird Schullandheimarbeit als totale Loslösung von den gewohnten, Unterhaltungs-Medien (Fernsehen, Film, Musik usw.) verstanden, dann darf eine Disco-Veranstaltung im Schullandheim sicher keinen Platz haben. Ein solcher pädagogischer Anspruch muß aber dem Schüler deutlich sein. Denn die meisten Schüler sehen den Disco-Abend als einen Höhepunkt an, der keinesfalls bei einem Schullandheimaufenthalt fehlen darf.

Wird Schullandheimarbeit jedoch mit dem Auftrag verknüpft, zwischen den Schülern bzw. zwischen Schülern und Lehrer einen intensiveren Kontakt anzubahnen, ist ein Disco-Abend ohne weiteres angebracht. Menschen, die miteinander in Verbindung treten, miteinander reden und handeln und ihre Beziehungen gerne verbessern wollen, müssen jedoch darauf achten, daß die Grundlagen hierfür nicht nur von ihnen selbst bestimmt werden. Diese Tatsache hat Konsequenzen für das Verhalten des Lehrers während der Disco.

Bei einer Disco-Veranstaltung begibt sich der Lehrer auf ein in der Regel für ihn ungewohntes Parkett. Besonders seine Schüler erleben ihn dort auf eine ganz neuartige Weise. Besitzt er in den meisten Bereichen des Schul- und Schullandheimlebens den Status des „Mehrwissenden“, kann er im Freizeitbereich (hier: in der Disco) zeigen, daß er diesen Status nicht unbedingt benötigt, um eine Verbindung mit der Schülergruppe herzustellen. Oder mit anderen Worten: Bei einer Disco können Schüler wie Lehrer ihre Rolle verändern bzw. verlassen und zeitweise die gleichen Rollen einnehmen.

Trotz des hohen Stellenwerts der Disco-Veranstaltung in der Gunst der Schüler sollten wir nicht vergessen, dem Schüler deutlich zu machen, daß daneben eine ganze Reihe guter und interessanter Gelegenheiten zum Ausfüllen der Freizeit existieren.

Der pädagogische Auftrag im Schullandheim beinhaltet auch, daß wir den Schülern diese Gelegenheiten vor Augen führen und sie anregend gestalten. Denn die Disco ist wohl eine sehr gute, aber eben nicht die einzige und sicher auch nicht die beste Möglichkeit, sich auf die Ebene des Schülers einzulassen.

Anbieten und Durchführen einer Disco

Schüler und Klassenlehrer werden sich wahrscheinlich schon bei der Vorbereitung des Aufenthaltes über die Frage einer Disco-Veranstaltung ausgetauscht haben. Im Schullandheim selbst ist der Lehrer dann gehalten, diesen Schülerwunsch zu verwirklichen. Tag bzw. Abend und zeitlicher Rahmen werden festgelegt. Im allgemeinen setzt die Heimordnung hier Grenzen. Daher ist es nicht zu empfehlen, den Schlußpunkt der Veranstaltung mit der Heimruhe gleichzusetzen. Eine halbe Stunde „Luft“ ist mitunter eine gute Reserve.

Da der Bereich Disco den meisten Schülern bestens bekannt sein dürfte, bietet sich ihre direkte Beteiligung an der Vorbereitung und evtl. auch Durchführung geradezu an. Aufträge wie z. B. Räume schmücken, Getränkestand aufbauen oder Musikkünsche sammeln sind ohne große Probleme zu erledigen.

Die Gestaltung des Musikprogramms ist sicherlich die schwierigste Aufgabe. Um es noch einmal zu sagen: Disco sollte nicht mit Volkstanz oder formgebundenem Tanz verwechselt werden. Vielmehr geht es hier um freies Bewegen (ggf. von der Einzelbewegung zur Gruppenbewegung). Stimmung ist durchaus gefordert. Bei der Erstellung des Musikprogramms sollte man z. B. wissen, daß „Hard Rock“ keine Stimmungsmusik ist, oder daß es populäre Musik gibt, die eher zum Zuhören als zum Tanzen geeignet ist. Die Disco soll allen Spaß machen, jeder Musikgeschmack sollte also zu seinem Recht kommen. Es ist sinnvoll, darauf zu achten, daß nicht immer der gleiche Rhythmus aus dem Lautsprecher dröhnt. Kurzum, der Plat-

tenaufleger (Discjockey) muß in der Lage sein, die Musik „virtuos“ auszusuchen.

Allgemeine Erfahrungen mit der Disco im Schullandheim der ADS in Rantum

Nach den mehr allgemeinen Gedanken zum Stichwort „Disco“, möchte ich nun zunächst den Erfahrungshintergrund, der mir die Anstöße zu diesen Gedanken gab, aufhellen.

In unserem Schullandheim in Rantum halten sich bei jeder Belegung bis zu 10 Klassen gleichzeitig auf. Geführt wird das Schullandheim von einem ständig anwesenden Lehrer. Neben dem Schullandheim unterhält



die ADS ein Kurheim und für beide Heime einen Wirtschaftsbetrieb sowie ein Freizeit-Zentrum. Das Freizeit-Zentrum wird von einem Diplom-Sozialpädagogen geführt. Der Leiter des Schullandheims und der Leiter des Freizeitentrums haben den Auftrag, den Lehrer nach Wunsch bei seinen Vorhaben zu unterstützen. Was die Disco anbelangt, ist es ihr Ziel, deren Stellenwert realistisch einzuordnen.

Disco-Veranstaltungen können in unserem Heim zwei unterschiedliche Formen haben: Zum einen kann jede Klasse für sich in ihrem Tagesraum eine Disco durchführen (Geräte hierfür sind vorhanden). Zum anderen organisiert das Freizeit-Zentrum in Absprache mit den Klassenlehrern eine „Große Disco“ für alle Klassen.

Die Heimleitung nimmt Einfluß auf die Häufigkeit der großen Disco-Veranstaltungen. Dies ist schon aufgrund der technischen Bedingungen notwendig: Im Freizeit-Zentrum ist eine fast professionelle Musikanlage installiert, die vom Leiter selbst verwaltet und bedient wird. Bei einer „11-Tage-Belegung“ werden z. B. höchstens zwei Disco-Abende angeboten. Klasseninterne Discos liegen – auch hinsichtlich der Häufigkeit – in der Verantwortung des Klassenlehrers.

Durchführung einer „Großen Disco“ im Freizeit-Zentrum

Die Leiter des Schullandheims und des Freizeit-Zentrums stimmen mit den Klassenlehrern den zeitlichen Rahmen der Disco ab. Dabei wird

auch vereinbart, daß der Plattenaufleger die Veranstaltung gegebenenfalls verlängern kann (z. B. Zugaßen), jedoch garantiert, daß die Schüler zu einem festgesetzten Zeitpunkt auf jeden Fall wieder im Schullandheim sind.

Vor Beginn der Disco werden die Schüler vom Leiter des Freizeit-Zentrums, der die gesamte Veranstaltung „managt“, nach ihren Musikwünschen befragt. Die Wünsche werden gesichtet und geordnet. Am besten und schnellsten läßt sich während der Disco mit kleinen Schallplatten (Singles) auf den jeweiligen Musikgeschmack und die jeweilige Stimmung reagieren. Deshalb verfügt das Freizeit-Zentrum über eine große Anzahl von Schallplatten. Wenn die Wunschliste der Schüler eine „Scheibe“ aufweist, die noch nicht vorhanden ist, wird überlegt, sie zu beschaffen.

Um das Auf und Ab von Stimmung und Rhythmus gezielt steuern zu können, empfiehlt es sich, die Schallplatten nach bestimmten Gesichtspunkten zu sortieren: „Oldies“, „Hard Rock“, „Disco“, „Pop“, „Soft“ bzw. „Langsame“, „Stimmungs“- oder „Blödelplatten“ und „Neue Deutsche“.

Besonders schwierig ist die Anwärmphase. Da wir nicht unbegrenzt Zeit haben, wäre es schade, wenn der Einstieg in den Disco-Abend zu lange dauern würde. Da unsere Anforderung zu tanzen nicht sofort bei allen Schülern auf Gegenliebe stößt, stellen wir an den Anfang der Disco oft ein Tanzspiel, das möglichst viele Schüler miteinbezieht (z. B. ATOM-Spiel ohne Ausscheiden der Mitspieler, Luftballon-Tanz ohne Partner).

Kommt ein Schüler während der Disco zum Plattenpult und fragt nach seinem Musikwunsch, geben wir in der Regel die Antwort, daß der Titel auf jeden Fall gespielt werden wird, jedoch der genaue Zeitpunkt noch unsicher ist. Wir erhalten uns dadurch den Spielraum, die Musikfolge von der vorherrschenden Stimmung leiten und nicht von den Wünschen einzelner bestimmen zu lassen. Erstaunlicherweise bewegen sich einige Schüler dann auch bei der Musik, die sie eigentlich gar nicht mögen.

Die Stimmung in der Disco kann durch gezieltes Plattenauflegen immer mehr gesteigert werden: Langsam aber stetig wird die Musik forciert. So machen den Anfang ein sehr ruhiger Song und ein Slow-Fox. Auf sie folgen ein Disco-Titel, ein Oldie-Rock und anschließend ein Rock neuerer Machart. Nach einer kurzen Pause geht es wieder von vorne los.

Spezielle Wünsche einiger weniger Schüler fassen wir oft zu sogenannten „Blöcken“ zusammen. Die Schüler, die diese Musik nicht mögen, können solange aussetzen.

Die räumlichen Bedingungen im Freizeit-Zentrum (verzweigt angelegte Räume, die aber dennoch überschaubar sind) gestatten es den Jugendlichen, auch einmal vom zentralen Musikgeschehen zu pausieren. Will ein Schüler nicht mehr tanzen oder Musik hören, kann er sich in ein anderes Zimmer zurückziehen und sich mit anderen Dingen beschäftigen (z. B. Schachspielen, Kartenspielen, Würfeln). Fällt die Veranstaltung auf einen Samstag, so ist in einem Nebenraum die Aufzeichnung der ARD-Sportschau zu



sehen. Es wird deutlich, daß eine Disco durch alternative Angebote angereichert werden kann.

Schwierig wie der Anfang gestaltet sich auch der Schluß des Disco-Abends. Wer will schon den Spruch „Aufhören, wenn es am schönsten ist“ beherzigen, „wenn es doch gerade sooo schön ist“. Wir wenden hier einen kleinen Kniff an, der die Schüler eigentlich immer wieder überrascht: So werden sie während des Abends mehrmals in origineller Form auf das nahende Ende vorbereitet. Wird es schließlich „Ernst“, muß das Wort „Schluß“ dann gar nicht mehr gebraucht werden.

Ein Beispiel soll unser Vorgehen verdeutlichen:

Dauer der Disco von 18.30 bis 21.30 Uhr. Um 22.00 Uhr sollen die Schüler im Schullandheim sein.

Unsere erste Ansage im Hinblick auf das Veranstaltungsende erfolgt um 20.30 Uhr: „Alle Schüler unter 6 Jahren bitte

ins Bett!". Reaktion der Schüler: Verständnisloses Lächeln auf diese natürlich unsinnige Aufforderung.

Zweite Ansage um 21.00 Uhr: „Es ist jetzt 21.00 Uhr“. Schüler: „Ooohhh, weitermachen“. Ansage: „Ich weiß gar nicht, was ihr wollt, ich habe euch doch nur gesagt, wie spät es ist“.

Dritte Ansage um 21.30 Uhr: „So meine Lieben, es ist jetzt genau 21.30 Uhr“. Schüler: „Ooohhh, weitermachen. Zugabe, Zugabe“. Ansage: „Also, wir wollen gar nicht lange über eine Zugabe reden, wir machen einfach bis Viertel vor Zehn“.

Vierte Ansage um 21.45 Uhr: „Wenn ihr jetzt hinübergeht, nehmt bitte eure Sachen mit. Die Aufräumgruppe sammelt bitte die leeren Flaschen ein“. Reaktion der Schüler: Erstaunlicherweise verlassen sie dann immer ohne Murren das Freizeit-Heim. Sie akzeptieren, daß irgendwann eben einmal Schluß sein muß.

Zusammenfassende Eindrücke aus der Schülerperspektive

Die Schüler erleben die Disco im Freizeit-Heim als eine nahezu perfekt organisierte Veranstaltung. Damit sie ein persönliches Verhältnis zu dieser Veranstaltung bekommen, ist es sinnvoll, sie hinter die Kulissen schauen zu lassen und an der Vorbereitung zu beteiligen. Während des Disco-Abends können sie sich ihren Bedürfnissen entsprechend verhalten: Sie können sich austoben, Musik hören, sich zurückziehen, an Spielen mitwirken, herumstehen, sich mit den Klassenkameraden oder dem Lehrer amüsieren,

andere Schüler kennenlernen, dem Discjockey über die Schulter schauen oder sogar selbst das Pult bedienen, sich ihre musikalischen Wünsche erfüllen lassen.

Zusammenfassende Eindrücke aus der Lehrerperspektive

Da sich die Mitarbeiter des Freizeit-Zentrums für die Aufsicht mitverantwortlich erklären, hat der Klassenlehrer die Möglichkeit, sich als Mitmachender und nicht als Anleitender unter die Schüler zu mischen. Besonders in einem Mehrklassenschullandheim bedeutet dies eine wohlverdiente Pause von dem Anspruch, sich den ganzen Tag lang und über den ganzen Aufenthalt hinweg mit den Schülern auseinanderzusetzen und sie beschäftigen zu müssen. Außerdem ergeben sich für ihn bei der Disco interessierte neue Eindrücke von einzelnen Schülern bzw. von den Beziehungen zwischen ihnen (vorausgesetzt, daß die Beleuchtung hell genug ist).

Eine Disco im Schullandheim ist natürlich für manchen Lehrer – vor allem dann, wenn er dem Rock- und Discoalter schon lange entwachsen ist – eine etwas laute Angelegenheit. Da sie aber bei den Schülern so ungeheuer großes Ansehen genießt, sollte der Lehrer die Chancen, die sich dadurch ergeben, ruhig nutzen.



Volkstanz und Disco – Unterschiedlich in der Form, aber ähnlich im Erleben?



das
Schullandheim
slh

IM NÄCHSTEN HEFT

Der Modellversuch

„Psychosoziale Erziehung im Schullandheim“ – 1979–1983

Wir stellen vor:

Der Landesverband Saarland und seine Schullandheime

DAS SCHULLANDHEIM Fachzeitschrift für Schullandheimpädagogik

Hiermit bestelle ich die vierteljährlich erscheinende Fachzeitschrift „Das Schullandheim“ ab der nächsten Ausgabe zum Preis von DM 10,- plus Porto pro Jahr. Ich kann diese Bestellung jederzeit bis 14 Tage vor Erscheinen der nächsten Ausgabe widerrufen.

* den Abonnementsbetrag von DM 10,- plus Porto überweise ich auf das mir zu nennende Konto nach Rechnungseingang.

* Ich bitte um Abbuchung des Jahresbetrages von DM 10,- plus Porto von meinem Konto Nr. _____ bei _____
in _____ Bankleitzahl _____

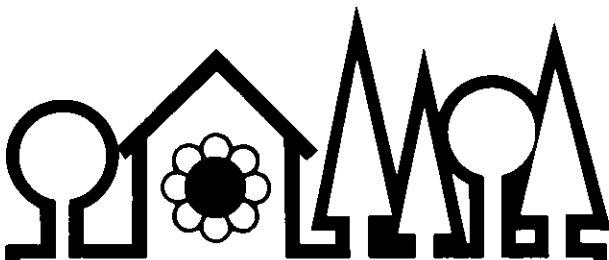
Absender: _____

Unterschrift: _____

Ort, Datum: _____

Bitte einsenden an: Verband Deutscher Schullandheime e.V.
– Geschäftsstelle –
Am Marienkirchhof 6, Postfach 11 27
2390 Flensburg, Telefon (0461) 17911

* Gewünschte Zahlungsweise bitte ankreuzen.



Schullandheim- aufenthalte

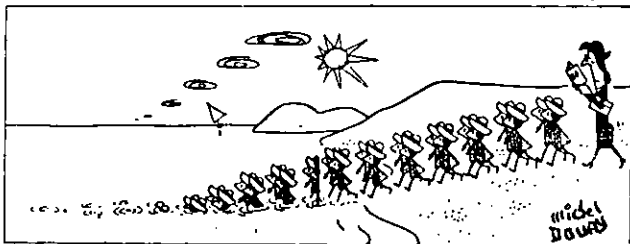
Hinweise und Hilfen
für die Planung
und Durchführung

64 Seiten und 12 Anlagen. Preis 8,- DM
einschließlich Porto und Verpackung

Mit dieser Broschüre hat der Verband Deutscher Schullandheime einen sehr praxisorientierten und auch preiswerten Ratgeber für die Planung und Durchführung von Schullandheimaufenthalten herausgegeben. Neben Hinweisen und Hilfen für die Vorbereitung eines Schullandheimaufenthaltes enthält sie im Anhang Formularvordrucke, Briefentwürfe, Merkblätter, Checklisten u. a. Sie können im Wortlaut oder abgeändert übernommen und vervielfältigt werden.

So ist diese Broschüre ein unentbehrlicher Ratgeber für jeden Lehrer, der einen Schullandheimaufenthalt plant.

Herausgeber und Bezug: Verband Deutscher Schullandheime e.V.
Geschäftsstelle Am Marienwehhol 6, 2390 Flensburg



Bitte lesen Sie die Handreichungen vor und nicht während des Schullandheimaufenthaltes!

zitat

**„Im Schullandheim
habe ich**

**einige Leute
aus unserer Klasse
mal ganz anders
erlebt.**

**Ich verstehe sie jetzt
viel besser
als vorher
in der Schule.“**

Ein Schüler